

Feminisme en educació. Impacte en l'alumnat de les estratègies per educar en igualtat de gènere i proposta de millora.

Autora: Lourdes Rendo Rodríguez

lrendo@uoc.edu

15/10/2022

Tutora: Marta Gràcia García

Treball Final de Grau

Àmbit d'especialització i modalitat: psicologia del desenvolupament i de l'educació

Memòria final

Curs 22/23, 1er semestre

Índex

Resum.....	5
------------	---

Introducció	6
1 Marc teòric.....	6
1.1 Desenvolupament, cultura i educació. Aproximació conceptual.	7
1.1.1 Desenvolupament, adolescència i identitat	7
1.1.2 Educació, cultura i reproducció d'estereotips	7
1.2 Androcentrisme i masclisme. Impacte en l'educació i evolució.	8
1.2.1 Aproximació conceptual	8
1.2.2 Dificultats	9
1.3 Feminisme en educació. Aproximació teòrica i evolució	9
1.3.1 Dificultats	10
1.3.2 Èxits	11
1.3.3 Reptes	11
1.4 Coeducació. Aproximació conceptual i perspectives.	12
1.4.1 Perspectiva de gènere	12
1.4.2 Empoderament femení.....	13
1.4.3 Coeducació.....	14
2 Objectius.....	14
3 Mètode.....	14
3.1 Participants	15
3.2 Procediment.....	15
3.3 Instruments	15
3.4 Anàlisi de dades.....	16
3.5 Implicacions ètiques i/o socials	17
4 Resultats.....	17
5 Discussió	26
6 Conclusions.....	28
7 Autoavaluació.....	29
8 Referències bibliogràfiques.....	30

9 Annexos..... 33

Feminisme en educació. Impacte en l'alumnat de les estratègies per educar en igualtat de gènere i proposta de millora.

Lourdes Rendo (lrendo@uoc.edu)

Estudiant del grau de Psicologia i Ciències de l'Educació

Resum

En els darrers anys s'han fomentat les pràctiques educatives dins del context d'ensenyament-aprenentatge formal, adreçades a suprimir les desigualtats per qüestions de gènere. Tot i això, quan ens fem ressò d'un succés de violència de gènere o d'actituds masclistes és comú escoltar veus que apunten a una manca d'educació. Cert és que, tot i que les pràctiques educatives en matèria d'igualtat no s'apliquen de manera igualitària en tots els territoris, sembla que no s'ha avançat tant com seria previsible, atesa la visibilitat que s'està donant al moviment feminista.

En aquest sentit, les dades apunten que en l'àmbit sociolaboral les desigualtats per qüestions de gènere, la bretxa salarial i el sexisme encara són una realitat, i entre els joves sembla que persisteix la tendència a reproduir estereotips de gènere així com una manca d'implicació amb el feminisme.

El present treball recull una anàlisi sobre els factors que poden comprometre la qualitat de les intervencions dintre del context formal d'ensenyament-aprenentatge, entenent aquest com proveïdor de directrius per articular la construcció de la identitat amb relació al gènere associat al sexe biològic, i que es produeix en una etapa del cicle vital en què s'ha de fer especial atenció als factors biopsicosocials. Aquesta anàlisi pretén sentar les bases per futures intervencions, dintre del marc d'una educació adequada a les demandes de les noves generacions en la societat actual.

Abstract

In recent years, educational practices have been promoted within the context of formal learning-teaching process, aimed at eliminating inequalities due to gender issues. However, when we hear about an incident of gender-based violence or sexist attitudes, it is common to hear the views argue that it is due a lack of education. Certainly, although educational practices in matters of equality are not applied equally in all territories, it seems that progress has not been made as much as would be foreseeable, as a result of visibility that has been given in the last years at feminist struggle.

In this sense, the data show that in the socio-labour sphere, inequalities due to gender issues, the wage gap, and sexism remain a reality, and the most worrying thing is that among young people the tendency to reproduce gender stereotypes seems to persist as well as a lack of involvement with feminism.

This paper presents an analysis of the factors that can compromise the quality of interventions within the formal context of education-training, understanding this as a provider of guidelines to articulate the construction of identity in relation to gender associated with biological sex, and which occurs at a stage of the life cycle in which special attention must be paid to biopsychosocial factors. This analysis aims to lay the foundations for future interventions, within the framework of an education adapted to the demands of the new generations in today's society.

Paraules clau:

Perspectiva de gènere, coeducació, igualtat, educació feminisme.

INTRODUCCIÓ

Justificació

Recentment, coincidint amb el dia contra la violència de gènere, s'ha llençat la campanya del Ministeri d'Igualtat amb el lema *¿Entonces quién?* que apel·la als homes a actuar contra la violència masclista. La premissa que articula la campanya obre una via a una possible solució a la desigualtat de gènere, al temps que allibera al discurs del jou invisible de l'androcentrisme que avala la inacció del gènere masculí. Ho fa extrapolant la "causa" de la violència contra la dona fins ara circumscrita a "la dona pel fet de ser dona" i posant-la en l'home, tal com va explicar la secretària d'estat Àngela Rodríguez durant la presentació de la campanya.¹ Així, s'ofereix a la dona alliberar-se de la responsabilitat de ser l'objecte "màrtir" promotor de la conducta masclista i a l'home la possibilitat d'educar-se responsable amb la seva conducta, cívica i lliure de l'influx de l'objecte promotor. Però, per què una campanya ben orientada de cara a la possibilitat d'establir un *contínuum* causa-solució ha generat polèmica i despertat indignació en personatges públics? Perquè de nou, personatges amb cert pes social com presentadors de TV i *streamers* es veuen injustament acusats i es defensen en els medis,² generant debat i posicionaments en contra que resten solvència a la causa i eficàcia a la campanya impulsada pel Ministeri d'Igualtat.

Que l'assoliment de la igualtat és un escenari en que tots, homes i dones, sortim guanyant, és una creença que comença a ser generalitzada, tanmateix, sembla que no s'acaba de trobar un camí per arribar-hi que sigui còmode de transitar per a tothom. El moviment feminista es planteja com promotor de la igualtat però no acaba de generar un impuls unitari en la societat; sembla que sectors poblacionals es senten exclosos de les iniciatives feministes o inclosos com si fossin l'antagonista universal. En termes educatius ens trobem situacions estranyes i dubtosament eficaces en què, per exemple, hem de transmetre als infants que pel·lícules i llibres que els hi agraden són "masclistes" (Disney, Harry Potter...) o no permetre un grup de noies disfressar-se de flamencs a l'escola perquè el rosa és sexista (cas verídica). Dubtosament eficaç també, és fomentar que les noies estudiïn carreres tecnològiques i científiques en lloc de les "arreladament femenines" medicina i magisteri -doncs han de ser capaces d'abandonar les seves tradicionals vocacions per abastar els àmbits masculins- com reorientació de la igualtat (de valors) cap a la "igualació" de la dona a l'home, si continuem construint significats des de la visió androcèntrica que condemna els moviments per la igualtat a ser un fenomen social sense més rerefons.

Crec necessari diferenciar conceptes com igualtat i masclisme que sovint es presenten junts i que en l'imaginari col·lectiu es fusionen. Reduir el que volem transmetre a les noves generacions en termes d'igualtat a actituds masclistes o violentes, és limitar l'acció i la consecució de la igualtat; perquè òbviament no tots els joves ni els homes s'identifiquen amb actituds violentes, pocs ho fan amb actituds masclistes i, tanmateix, tots són androcèntrics com també ho són les dones, per la qual cosa la supremacia masculina en la societat és un fet que, per ser abordat, s'ha d'acotar a la parcel·la corresponent, sense envair les parcel·les masclisme i violència no presents en tots els subjectes, però que poden estar latents, si més no. Per això durant l'adolescència quan es va conformant la identitat, és important, no limitar les accions a "ensenyar a les noies a defensar-se" de les injustícies i als nois a defensar les noies, sinó acompanyar en el procés de transició a l'edat adulta assegurant-nos que ajudem a construir una identitat saludable tant a noies com a nois basada en el compromís amb la justícia social. El repte no radica només en conscienciar als joves en abandonar les formes de sotmetiment, si no en la capacitat d'ensenyar a les noves generacions a identificar les formes de sotmetiment que passen desapercebudes i la relació amb les seves conseqüències negatives per al conjunt de la societat.

1 MARC TEÒRIC

¹ <https://www.igualdad.gob.es/comunicacion/notasprensa/Paginas/igualdad-presenta-campana-25n-entonces-quien.aspx>

² <https://www.elmundo.es/television/2022/11/23/637e527e21efa032278b45d9.html>

1.1 Desenvolupament, cultura i educació. Aproximació conceptual.

Des del punt de vista de la psicologia, el desenvolupament humà és el procés evolutiu que es produeix per la suma de diferents canvis que tenen lloc relacionats entre si. Tal com es recull a (Miras Mestres & Onrubia Goñi, 2020) aquests canvis es poden agrupar tradicionalment en dues categories: per una banda, els canvis psicobiològics són els considerats, en termes de Vigotsky, “la línia natural del desenvolupament” i, per altra banda, els relacionats amb la “línia cultural i social del desenvolupament”. Tot i aquesta diferenciació conservadora, és difícilment concebible el procés evolutiu biològic com un procés individual i universal, lliure de la influència de l'ambient particular, per tant, el desenvolupament humà és considerat com a conjunt de processos evolutius que es produeix intervingut de manera social i cultural.

1.1.1 *Desenvolupament, adolescència i identitat*

Durant el cicle vital de l'adolescència es produeixen canvis físics i psicològics crucials; els processos biològics influeixen en l'aparició de les diferències entre noies i nois i es produeix una reafirmació de la identitat i dels rols de gènere, influenciada per la vivència que la novetat suposa pels adolescents, en interacció amb els trets psicològics, reaccions de la família i companys i els patrons culturals generals (Moreno Hernández, 2014)

Els reptes als quals s'enfronten els adolescents en forma de “tasques evolutives” se sintetitzen en la formació i consolidació d'un sentit de la identitat personal al final de l'adolescència, tal com va popularitzar Erikson en els seus escrits (Zacarés González et al., 2009). Seguint amb aquest autor, durant l'adolescència es produeix un ajust que, per ser adaptatiu, ha de ser una experiència satisfactòria de continuïtat progressiva entre allò que l'adolescent ha arribat a ser durant els anys de la infància i el que promet ser en el futur; entre el que ell pensa que és i el que percep que els altres veuen en ell i esperen d'ell (Erikson, 1971, p.71 a Zacarés González et al., 2009)

Grotevant (1987) va desenvolupar un model seqüencial de formació de la identitat en el que assenyalava un seguit de característiques individuals de personalitat que semblen relacionades amb la tendència de l'adolescent a implicar-se en una exploració de la identitat més o menys activa, entre les quals destaca l'autoestima; una autoestima elevada enforteix la motivació per l'activitat exploratòria en relació amb l'entorn (Zacarés González et al., 2009)

La capacitat reflexiva durant aquesta etapa també ha sigut àmpliament explorada i des del punt de vista educatiu s'ha remarcat la importància de saber entrenar i desplegar certes habilitats. Els adolescents fruit de la seva escolarització prèvia desenvolupen un hàbit sobre com enfrontar-se al coneixement i l'aprenentatge que resulta adaptatiu en el context escolar, és a dir, saben com s'ha d'aprendre para tenir èxit a l'escola, però no comprenen els processos implicats en aquesta tasca. Aquesta forma d'aprendre no representa un problema si es tracta d'aprenentatges simples, però és un gran desavantatge quan es tracta d'aprenentatges complexos que requereixen un control del propi aprenentatge o quan hi ha canvis en el context o s'ha d'aprendre de manera autònoma (Moreno Hernández, 2014).

1.1.2 *Educació, cultura i reproducció d'estereotips*

A més de la família i els mitjans de comunicació, l'escola és una més de les grans institucions a través de les quals les pràctiques educatives esdevenen contextos de desenvolupament per a les persones (Artal Rodríguez, 2009). El context d'aprenentatge escolar és particularment propici per al desenvolupament perquè està específicament formulat per a l'ensenyament, mitjançant l'observació de patrons d'activitat progressivament més complexa als quals incorporar-se amb ajuda experta, així com el foment de la implicació autònoma dels nens en les activitats que han après (Gràcia Garcia & Segué Morral, 2020). Però alhora, el context d'ensenyament formal està en interacció amb un entorn social i organitzat culturalment que influeix en la configuració de la identitat de l'individu com a part del desenvolupament, per mitjà de l'apropiació de la cultura del grup social al qual es pertany (Miras Mestres & Onrubia Goñi, 2020).

El model d'estructura social de la major part de les societats del món és tradicionalment patriarcal. La definició del terme patriarcal fa referència al domini o major autoritat de l'home en una societat o grup social.³ Aquesta posició de domini està lligada a la construcció cultural androcèntrica de la nostra societat, que emmarca els ensenyaments, els contextos i els continguts, així com les conductes que es reproduïxen a les aules.

Segons es reflecteix en l'article «Combatir los prejuicios y estereotipos de género en la educación y mediante esta», publicat per la UNESCO (2022), en matèria d'educació, el sistema modela el comportament dels nens i joves i els ensenya, per exemple, com vestir-se o com parlar, influïnt així en les formes d'expressió dels joves. A més, són “condemnades” pel grup social mitjançant diferents formes d'assetjament, aquelles conductes que no es corresponen amb l'estereotip.

Els estereotips són, segons la RAE, la imatge o idea acceptada comunament per un grup o societat amb caràcter immutable. Aquest “caràcter immutable” s'ha mantingut fins ben entrat el segle XX, quan els canvis socials de la dècada dels seixanta van permetre un impuls dels estudis científics sobre homes i dones allunyats dels prejudicis i les creences infundades (Jayme Zaro, 2021).

1.2 Androcentrisme i masclisme. Impacte en l'educació i evolució.

1.2.1 Aproximació conceptual

La definició d'androcentrisme, segons la RAE, implica la visió del món i de les relacions socials centrades en el punt de vista masculí. La definició de masclisme, per altra banda, fa referència a una actitud de prepotència dels homes respecte a les dones. El matís que diferencia una definició de l'altra pot ser tan subtil que és fàcil comprovar diàriament al nostre entorn o a través dels mitjans de comunicació, situacions conflictives relacionades amb aquesta manca de diferenciació. Conductes que part de la societat té normalitzades i executa de forma espontània, una altra part de la societat condemna, en un sentit o altre; per exemple, acusacions per comentaris “masclistes” en xarxes socials⁴ o televisió, que de vegades porten a disculpa pública (que no a abandonar el suposat masclisme); homes que se senten injustament assenyalats de masclistes per ser retratats com androcèntrics i alimenten l'esperit de l'oposició⁵ o, més recentment, l'expulsió d'un grup d'alumnes d'un col·legi major per proferir crits masclistes dirigits a les estudiants, que algunes noies van titllar de broma en clau de tradició⁶.

Tal com apunta Acevedo Huerta (2010), creure que la visió androcèntrica del món pertany només als homes no és correcte; en realitat és la visió que posseïm la immensa majoria dels éssers humans, homes i dones, educats en ella i que no hem pogut o volgut abandonar. En definitiva, podem dir que en el cas d'actituds masclistes parlem d'una prepotència explícita, però l'androcentrisme no deixa de ser la invisibilització i submissió sistemàtica de la dona i de tot el relatiu al fet femení (López Cortés, 2021), el que potser no és una posició de prepotència explícita, però sí de supremacia que passa desapercibuda perquè, com assenyalava Sánchez Bello (2002), tenim un filtre androcèntric que ens dona una visió distorsionada i parcial de la realitat. Una manera en què es tracta de suprimir “el filtre” és focalitzant l'atenció en conductes sexistes, de manera que la visibilització de les desigualtats queda circumscrita al masclisme i el sexisme, el que no escometa directament la desigualtat.

Amparo Moreno Sardà assenyalava la importància de reconèixer el sistema de valors de “l'arquetip viril” generalitzat com sinònim del fet humà i que sustenta l'androcentrisme, posant especial atenció a no restringir la crítica al sexisme -com mecanisme mitjançant el qual es concedeix un privilegi a un sexe en detriment de l'altre- mantenint no obstant l'androcentrisme, és a dir, el privilegi de l'home (Moreno Sardà, 1986).

³ <https://dle.rae.es/patriarcado>

⁴ <https://www.huffingtonpost.es/2018/12/13/pablo-iglesias-sobre-el-la-azotaria-hasta-que-sangre-a-marilo->

⁵ <http://anafernandezdevega.es/androcentrico-no-machista/>

⁶ https://www.infolibre.es/igualdad/ausencia-educacion-sexual-machismo-tradicion-coctel-misogino-estalla-elias-ahuja_1_1334707.html

1.2.2 Dificultats

Els inicis de l'estudi psicològic de les diferències entre homes i dones, que es remunten a finals del segle XIX, es van basar a demostrar científicament l'antiga idea d'inferioritat femenina respecte a l'home que va dominar el pensament de filòsofs i científics durant segles (Jayme Zaro, 2021). Actualment, es continuen reproduint estereotips de gènere a les aules, atès que, com assenyala Sánchez Bello (2002), l'aval de l'androcentrisme científic encara dificulta la possibilitat d'aconseguir la igualtat de gènere a les aules, i l'educació que s'imparteix en els contextos educatius és, per tant, la «suma» de les diferents ciències i materials de caràcter sexista que es projecten en pràctiques androcèntriques, que perpetuen l'aprenentatge dels rols i de la identitat sexual assignada als models femení i masculí preestablerts.

A més de la manca de referents, els obstacles actuats, malgrat els esforços per visibilitzar la desigualtat de gènere, es reforcen a través d'alguns elements definitoris de l'era actual. Cal apuntar cap a una desvinculació dels joves cap a temes socialment preocupants com el masclisme i la violència de gènere; en aquest sentit, dades publicades per la FAD senyalen que des del 2017 fins recentment, va disminuir lleugerament (4,2 %) el percentatge de nois que consideren que la violència de gènere és un problema social molt greu; i es va duplicar, situant-se al 20%, el nombre de nois entre 15 i 29 anys que neguen que la violència de gènere existeixi i consideren que és un "invent ideològic" (FAD, 2021)

El segon factor que perpetua l'androcentrisme és l'ús massiu de xarxes socials que han modificat els contextos relacionals i els han convertit en espais irreals que "cosifiquen" la dona en els contextos reals. En aquests contextos irreals en l'àmbit públic, el paraigua de l'empoderament abriga la dona que decideix mostrar el seu cos, reivindicar la seva nuesa o exhibir-se a medis i xarxes⁷ i que perpetuen la imatge de la dona com a objecte, el que afecta en els àmbits privats. Aquesta nova empenta cap a la cosificació de la dona es reforça amb la normalització de l'increment de retocs estètics a edats cada cop més primerenques per tal d'imitar les imatges de les xarxes socials.⁸ A més, segons esmenten Ejea Mendoza & Martínez Romero (2022) en una xarxa social com Instagram, les postures, l'ús del seu cos, la forma com ho vesteix i adorna cada dona és un punt clau per entendre la violència simbòlica, ja que la imposició simbòlica deriva de la construcció social que assigna els usos del cos a cada gènere i en el moment en què les dones i els homes introjecten, moltes vegades sense adonar-se'n, els atributs del representatiu com a femení, mantenen la diferenciació jeràrquica respecte al fet masculí.

Per últim i com a dada alarmant, l'augment de consum de pornografia i prostitució en joves⁹ i la relació entre la "feminització de la pobresa" i la prostitució (Ranea Triviño, 2018) generen discrepàncies pel que fa al camí a seguir per l'assoliment de la igualtat: mentre que algunes veus apunten que no s'assolirà la igualtat mentre no hi hagi abolició de pràctiques com la pornografia i la prostitució, altres veus reivindiquen la prostitució com un treball "empoderant" (Gugliotta & Xanzi, 2021). Sens dubte, les circumstàncies perennement desfavorables per les dones i el desempari en situacions de crisi, poden dur a aquests extrems contraris als que podríem entendre com d'autorealització personal, per tal de generar un recurs d'accedir a una petita parcel·la del poder; aquestes estratègies van generant discursos "d'empoderament", però la concepció del fe que la dona està per complaure l'home i ja sigui obligada, de manera "voluntària" o com a estratègia per adquirir poder, perpetua la submissió i la desigualtat.

1.3 Feminisme en educació. Aproximació teòrica i evolució.

El feminisme és, segons la RAE, (1) el principi d'igualtat de drets de la dona i l'home i (2) Moviment que lluita per la realització efectiva en tots els ordres del feminisme. La definició del diccionari de Google en

⁷ <https://www.cadenadial.com/2022/cristina-pedroche-totalmente-desnuda-incendia-las-redes-306437.html>

⁸ <https://smoda.elpais.com/belleza/en-busqueda-de-la-cara-de-instagram-inquietud-por-el-aumento-de-menores-que-demandan-retoques-esteticos/>

⁹ <https://eldiariosolidario.com/prostitucion-jovenes-espana>

fa referència com a «Doctrina i moviment social que demana per a la dona el reconeixement d'unes capacitats i uns drets que tradicionalment han estat reservats per als homes».¹⁰

Com moviment, el feminisme recull diferents veus, opinions, posicionaments i maneres de sentir, i en diferents moments històrics hi ha hagut diferents maneres feministes d'abordar la realitat, que han empès la teoria feminista a reinterpretar els marcs anteriors i considerar-se com una teoria dinàmica i conflictiva (Sales Gelabert, 2017). Alguns dels posicionaments contemporanis que recullen Zambrini & Iadevito, (2009) són: el *feminisme cultural*, que sosté que el problema rau en el sistema patriarcal i se centra en la importància de recuperar l'essència feminista; en aquest sentit s'alia amb el *feminisme liberal* existent, que postula la necessitat de reformar el sistema fins a posar fi al model patriarcal d'opressió, i posteriorment, el *feminisme post-estructuralista* fomenta la idea de la llibertat de les dones en oferir la possibilitat de desposseir-se de la identitat de gènere predeterminada pel patriarcat.

Una forma de descriure resumidament el moviment feminista és a través d'*onades del feminisme*, situant-se la primera onada en el període de la Il·lustració, la segona durant la segona meitat del segle XIX i el primer terç del segle XX i la tercera *onada* que engloba la evolució del moviment fins a principis del segle XXI. Actualment, s'accepta que estem en la quarta onada, definida per visibilitzar la violència contra les dones. (Aguilar Barriga, 2020)

Tot i el llarg recorregut i riquesa d'aportacions, el feminisme ha quedat entelat en algunes ocasions per l'essencialisme i en altres pel determinisme i el nominalisme (Alcoff, 2002), que han marcat la manca de consolidació del moviment. Tot i això, dintre d'aquesta pluralitat existeix un eix vertebrador sòlid: l'educació, que és la reivindicació primordial i comuna del feminisme, estant present a la seva agenda de tots els temps, articulant els diferents corrents i sent el vehicle de les successives demandes dirigides a aconseguir l'emancipació i l'autonomia de les dones (Ballarín Domingo & Iglesias Galdo (2019).

1.3.1 Dificultats

Actualment, els canvis estructurals de la societat moderna han generat una tendència a la individualització, afavorint l'enriquiment personal en contraposició al foment del manteniment de relacions en un marc d'intercanvi comunitari (Murelaga Ibarra, 2005), es fomenten les relacions d'intercanvi si hi ha un guany personal i s'ha debilitat la implicació activa en causes socials respecte d'èpoques passades, en què el clam per l'adquisició dels drets impulsava a la mobilització social.

D'altra banda, en entrar dins l'àmbit acadèmic amb els estudis de gènere, la teoria feminista s'ha trobat sotmesa i limitada a tradicions intel·lectuals originàriament alienes al propi moviment feminista, el que ha deslligat la teoria feminista i l'acció feminista (Sales Gelabert, 2017). Per tant, seguint amb aquest autor (Sales Gelabert) la situació es defineix per una teoria feminista incapaç de generar un projecte transformador de la societat en favor de la igualtat, que ha quedat "reduïda" a actuacions polítiques o públiques, resultant en els àmbits privats una acció feminista menys proactiva, més diluïda i desorientada.

Les accions dirigides cap a l'empoderament de la dona dintre d'una societat patriarcal són orientades inevitablement cap al xoc (contrast) de postures. En aquets sentit, el col·lectiu que se sent amenaçat reacciona; Maalouf al llibre *Identidades asesinas* (1999) assenyala que «allà on la gent se sent amenaçada en la fe, és la pertinença a una religió la que sembla resumir tota la seva identitat» (p. 21). Aquesta afirmació es pot aplicar a la identitat associada al sexe biològic i al gènere, en què la "violència masclista" també caracteritza identitats assassines. Una de les definicions de l'empoderament fa referència a «l'adquisició de poder i independència per part d'un grup social desfavorit per millorar la seva situació».¹¹ Aplicat a la situació de l'empoderament feminista aquest enfocament pot fer referència a (1) adquirir (i conformar-se amb) una parcel·la del poder pertanyent al grup dominant o (2) iniciar una pugna pel poder enfrontant-se al gènere dominant. En qualsevol d'aquests casos, l'amenaça de

¹⁰https://www.google.com/search?q=feminismo&rlz=1C1VDKB_esES1023ES1023&oq=feminismo&aqs=chrome..69i57j35i39l2j0i131i433i512l2j46i131i433i512j0i131i433i512l2j0i512l2.1948j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8

¹¹https://www.google.com/search?q=empoderamiento&rlz=1C1VDKB_esES1023ES1023&oq=empoderamiento&aqs=chrome..69i57j46i67i199i465j0i67i433j0i67i131i433j0i67j0i512l4.3588j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8

l'oposició contribueix a ancorar la identitat supremacista masculina. De fet, Foucault fa esment a «l'oposició dels homes a les dones» com a exemple per analitzar en què consisteixen les relacions de poder, destinades a ser descrites com un fenomen històric de cada societat, que posa de manifest la connexió de les relacions de poder amb relacions estratègiques i els seus efectes d'incitació recíproca. (Foucault, 1988) És a dir, les estratègies de confrontament es redueixen a ser una pugna perpetua sense resultats a efectes de l'assoliment de la igualtat de valors.

1.3.2 Èxits

Un dels èxits del feminisme en educació és que s'ha aconseguit visibilitzar les desigualtats, sumat a les possibilitats d'accés a formes de comunicació alternatives a les tradicionals, que fomenten la participació dins del mateix grup social i de referència en què els nois i noies poden identificar referents positius. Per exemple, si un *influencer* o un *streamer* es declara feminista pot presentar el moviment com quelcom atractiu en xarxes socials i es reconceptualitzarà el concepte de ser feminista cap a quelcom "desitjable" dins del grup de referència.

Tot i que la intervenció escolar no faci desaparèixer les desigualtats les pot reduir. Les propostes més efectives van adreçades a orientar les noies cap a espais professionals en què estaven absents, reforçar la seguretat en si mateixes, i introduir als *currículums* sabers absents, devaluats o poc valorats (Ballarín Domingo & Iglesias Galdo, 2019). D'aquesta manera també es contribueix a crear referents femenins en àrees tradicionalment masculines.

La coeducació és un model educatiu cada vegada més present. El concepte és utilitzat per a simbolitzar de manera precisa l'educació tant dels nens com les nenes, en paraules de Subirats (1994, p. 49, a Sánchez Torrejón et al., 2021), fa referència a l'educació conjunta de dos col·lectius humans específics, els homes i les dones, i sorgeix com a paradigma de la igualtat.

1.3.3 Reptes

Deslocalitzar l'origen del feminisme i, per tant, la lluita feminista d'un únic context històric (la il·lustració) i geogràfic (Europa), donat que això exclou altres lluites igualment importants protagonitzades per dones que enfronten els mateixos problemes si no més, pel fet que s'han d'enfrontar a aquesta manera esbiaixada d'entendre el feminisme que termina reproduint allò que critica -el pensament androcèntric-universalitzant l'experiència europea com representativa de «totes les dones» (Brizuela González, 2021)

És fonamental que el professorat rebi la formació i el suport necessari. Segons s'esmenta a Extremera et al., (2019) el sistema educatiu ha d'entendre l'ecosistema en què habita per oferir als aprenents recursos que els ajudin a desenvolupar-se i poder respondre a les exigències plantejades per la societat.

Aplicar l'educació en matèria d'igualtat sota el marc teòric de les Bones Pràctiques Educatives (BBPPEE); una de les característiques d'aquestes és l'efectivitat, per tant, s'han d'establir indicadors efectius per avaluar els aprenentatges, comprovant que els nois i noies integren els coneixements sense que aquests estiguin subjectes al criteri particular del docent, ni es vegin acotats per qüestions de temps o de manca de recursos (Rebollo Catalán et al., 2012).

Garantir una educació inclusiva, descentralitzar les pràctiques educatives i els discursos de patrons heretats actuals amb més calat en les noies, per generar uns espais de debat on es transmetin els coneixements promotors del sentiment de justícia social dins un marc de col·laboració, que permeti identificar i corregir les formes de submissió. Per exemple, un paràgraf de la LOMLOE (2022) en matèria d'igualtat diu:

«...a la toma de conciencia [dels homes] sobre la magnitud del problema de la violencia contra las mujeres y las consecuencias que tiene para la vida de las mujeres y de sus hijos e hijas.»

És un exemple aïllat, però és un exemple de com s'exclou de manera natural (fruit de la visió androcèntrica) als homes de les conseqüències. Excloure als homes de les conseqüències implica excloure'ls de la responsabilitat. Un dels fonaments de les noves pràctiques educatives s'orienta a

traslladar el focus dels càstigs cap a les conseqüències, incloent-hi les conseqüències per un mateix. En la majoria de casos de violència de gènere els agressors saben que tindran un càstig, però això no els atura, en altres casos "s'autocastiguen" traient-se la vida, per tant s'ha de traslladar el focus del càstig cap a la prevenció.

Qüestionar les relacions de poder al voltant del saber relacionat amb el sexe biològic, a partir de la cerca i promoció de referents i introduir la noció del gènere neutre.

1.4 Coeducació. Aproximació conceptual i perspectives.

Fins als anys setanta al nostre país, l'educació mantenia de manera diferenciada l'orientació masculina i femenina. Durant el transcurs de la dècada van començar a suprimir-se alguns dels signes de diferenciació entre sexes fent els primers passos cap al model d'escola mixta, que es va instaurar en 1985. En aquell moment, es pot considerar que es va obtenir per les dones el principi educatiu "d'igualtat de condicions que els homes" (Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 2009). Incloure les dones en el model d'ensenyament masculí va suposar suprimir «els sabers i experiències de la genealogia femenina» i la generalització de la formació androcèntrica (Flecha, 2014 p. 56 en González Pérez, 2018). A mesura que s'han anat aprovant normatives legals en matèria d'igualtat s'han intentat corregir els biaixos de gènere a través de donar-les-hi visibilitat.

Actualment, seguint amb González Pérez, (2018) dintre del programa de la Comissió Europea per 2020 hi ha un compromís per promoure la igualtat de gènere en totes les seves polítiques defensant les llibertats i l'empoderament de les nenes; també l'Organització Mundial de les Nacions Unides, en el document general sobre Els Objectius del Mil·lenni (ONU, 2013), assenyala l'empoderament de les dones com a objectiu prioritari per promoure i assolir la igualtat de gènere.

Des del Ministeri d'Educació i Formació Professional, amb data de 2021, es publica una nota de premsa que anuncia avenços sense precedents en la incorporació de la igualtat de gènere en l'educació. La nova Llei (LOMLOE) assenyala que el Consell Escolar ha de tenir una composició equilibrada entre homes i dones i ha de fomentar la igualtat de gènere real i efectiva. A més, entre les seves funcions també hi haurà la prevenció de la violència de gènere. Així mateix, els centres hauran d'incloure i justificar al seu projecte educatiu les mesures que desenvolupin per afavorir i formar en igualtat en totes les etapes educatives, incloent-hi l'educació per a l'eliminació de la violència de gènere, el respecte per les identitats, cultures, sexualitats i la seva diversitat, i la participació activa per fer realitat la igualtat.¹² Tot i aquest anunci tan prometedor, algunes veus apunten que es tradueix en exigències poc realistes per alguns centres educatius, donat que els docents no reben les eines necessàries per complir els objectius que proposa la LOMLOE i les mesures no s'apliquen com caldria esperar o es treballa amb estrès.¹³

1.4.1 Perspectiva de gènere

El concepte de gènere va ser introduït al 1997 per diferenciar els aspectes socioculturals i construïts dels innats i biològics, la seva funció no era descriptiva sinó fonamentalment crítica, ja que estava destinada a facilitar la desarticulació de les relacions il·legítimes de poder (García-Granero, 2017). Seguint amb aquesta autora (García-Granero), com producte de la cultura, el gènere no porta necessàriament a l'alliberament sinó que és un dels mecanismes pels quals es continuen establint pautes de comportament acceptables i corresponents per homes o dones.

En l'imaginari social sembla que la noció de gènere va lligada per associació a la dona i al fet femení, no obstant això, com apunta Lamas (1996), la importància del concepte de gènere radica en el fet que en emprar-lo es designen les relacions socials entre els sexes; la informació sobre les dones és

¹² <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/fotonoticias/2021/03/20210308-igualdadlomloe.html>

¹³ <https://elpais.com/educacion/2022-12-06/los-cambios-en-la-forma-de-dar-clase-que-pocos-profesores-entienden-a-la-mayoria-nos-suenan-a-chino.html?outputType=amp>

necessàriament informació sobre els homes, per tant, no es tracta de qüestions que es puguin separar. En aquest sentit, quan oferim educació des de la perspectiva de gènere hem de saber quins són els aprenentatges que volem que es produeixin, tant per noies com per nois. Per exemple si ensenyem a les noies que han de defensar-se, què estem ensenyant als nois?

Amb relació a la naturalesa dels sexes "normals/normatius" Hird (2000) a Costa (2006, pàg. 5) no dubta a afirmar el seu caràcter artificial, assenyalant no només l'artificialitat d'imposició normativa sinó també la constructivitat de l'ordenació binària, indicant que no hi ha permanència biològica als nostres cossos i la impossibilitat d'un sexe pur, donades les variacions genètiques i hormonals; per tant, una rigorositat materialista requeriria una lògica més processual i transitòria que la que ens ordena.

Com a alternativa al binarisme de gènere sorgeix el no binarisme com la no identificació amb cap dels gèneres. Un estudi impulsat des del Ministerio de Igualdad, Dirección de diversidad Sexual y Derechos LGTBI, (2022) apunta al fet que l'edat de la majoria de les persones en el moment d'identificar-se com persona no binària es situa en el rang d'entre 15 i 25 anys, és a dir, es pot contemplar com una tendència de les noves generacions que es comença a allunyar del concepte de gènere tradicional.

1.4.2 Empoderament femení

Magdalena León va realitzar el 1998 un estudi semàntic sobre el concepte d'empoderament dins del llibre titulat "Poder y empoderamiento de las mujeres"; empoderar-se fa referència al fet que les persones adquireixin el control de les seves vides, aconsegueixen l'habilitat de fer coses i de definir les seves pròpies agendes» (p. 7).¹⁴

La internacionalització del concepte, això no obstant, es va fer a canvi de la domesticació de la noció i una tendència a la despolitització i a la neutralització del seu abast radical, el que es tradueix en la desaparició de les dimensions socials o polítiques, en benefici d'un abordament restringit (Bacqué & Biewener, 2016). Seguint amb la mateixa autora, s'entén que algunes feministes que van ser les primeres a defensar l'empoderament, tornin de forma crítica sobre aquest èxit «El término está vinculado a un profundo sentimiento de decepción para las feministas, que deploran la dilución de un programa sobre el género. Éste empezó con un proyecto de transformación radical y colectiva de las relaciones económicas, políticas y sociales, para terminar con la idea de que [...] "la cría de polluelos podría cambiar el patriarcado"». (Bacqué & Biewener, 2016, pàg.408)

En la pràctica l'estratègia de l'empoderament pot arribar a semblar que està sent eficaç, per exemple, cada vegada són més les noies que es graduen a la universitat superant a la de graduats, tanmateix, aquesta tendència contrasta amb la realitat sociolaboral; les tasses d'ocupació laboral són pitjors per les dones en tots els nivells formatius entre els 25 i els 64 anys, segons dades de 2018,¹⁵ el que ha donat lloc a conceptes com "feminització dels estudis" i "masculinització del mercat laboral" i posa de relleu la necessitat de preguntar-se si l'estratègia d'empoderament és eficaç una vegada s'abandona el context d'aprenentatge on s'impulsa.

Veus expertes com la de Myra Betron (2019), directora de gènere de Jhpiego assenyalen que l'empoderament no reconeix la complexitat de l'entorn social en el qual s'ha d'interactuar i en ells continua havent-hi obstacles i influència en les accions i decisions de les dones. També, seguint amb Betron, s'ha comprovat que els programes destinats a transformar els rols de gènere i promoure relacions equitatives són més efectius per assolir canvis en comportaments, perquè faciliten diàlegs reflexius en grups i campanyes comunitàries (Betron, 2019). De manera semblant, per assenyalat les desigualtats en els rols genèrics, Nuria Godón (a Corbalà, 2015) qüestiona el suposat empoderament de les dones al segle XXI i considera que la manca d'igualtat entre dones i homes actualment és molt més difícil d'afrontar que al segle XIX pel fet que avui dia la discriminació sol passar d'una manera menys evident.

¹⁴ <http://www.sociologianecesaria.com/2012/09/que-es-empoderamiento.html>

¹⁵ <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/igualdad-en-cifras-mefp/estadisticas-igualdad-de-genero/22659>

1.4.3 Coeducació

Segons l'anàlisi que fa (Redondo Ranchal, 2008) la coeducació consisteix a educar persones indistintament del sexe o gènere al qual pertanyen. No només implica integrar a les nenes i dones i donar-les-hi el seu lloc al món com persones, significa també educar als nens i donar-les-hi l'oportunitat que siguin educats emocional i afectivament. (Redondo Ranchal, 2008) però en la pràctica la coeducació és un concepte recent dins els programes educatius i el professorat té escassa o cap formació en coeducació.

De fet, tal com apunta González Pérez (2018), el discurs en igualtat de gènere no ha tingut presència, almenys fins recentment, en els graus d'educació primària i educació infantil. Fins ara al marge d'una minoria de professorat que té formació i trajectòria en els estudis de gènere no hi ha formació, segons Anguita (2011), "perquè no hi ha demanda i no hi ha demanda perquè sense ella s'ignora la problemàtica i es creu en tregues generals que la igualtat ha arribat a les aules"(González Pérez, 2018).

Colás (2007) manifesta la importància dels processos educatius en l'adquisició dels patrons de gènere per part dels alumnes i remarca que el que és decisiu no és el programa docent, sinó els canvis de valors i idees en el professorat, donat que la identitat de gènere en igualtat implica l'assumpció de valors, concepcions, creences i idees guiades pel principi de justícia i equitat, que deuen formar part de l'abast d'espais socioculturals; desplegant la pràctica educativa en tots els col·lectius i escenaris socials, culturals i institucionals. (Valdivia-Moral et al., 2013., Colás Bravo, 2007, pàg. 164).

2 OBJECTIUS

- Objectiu 1: Avaluar l'efectivitat percebuda, tant per part de l'equip docent com de l'alumnat, de pràctiques formatives en matèria d'igualtat.
- Objectiu 2: i Avaluar punts febles en la correspondència entre l'aplicació pràctica respecte el model teòric d'educació en igualtat de gènere
- Objectiu 3: Oferir una perspectiva alternativa i integradora que emmarqui les intervencions futures en matèria d'educació pel foment de la igualtat.

Respecte als objectius 1 i 2, la hipòtesi és que la formació en matèria d'igualtat que s'imparteix a les aules manca de garanties d'efectivitat, donat que es fa en un entorn en què es reproduïxen estereotips de gènere i els professors no tenen eines (recursos, coneixements, temps...) suficients per gestionar la magnitud de la tasca que se'ls demana. Tanmateix, les formacions tenen un impacte en els joves, en aquest sentit, la hipòtesi és que aquest pot ser una interferència negativa en la formació de la identitat de l'alumnat que en molts casos actuen com "repetidors" entre el grup d'iguals, recolzats pels referents androcèntrics.

Respecte a l'objectiu 3: Per la millora del model d'aplicació es parteix de la necessitat de trencar amb patrons heretats i construir alternatives acords a la societat actual, tenint en compte els significats atribuïts en l'actualitat als conceptes que s'utilitzen per generar coneixement i la seva eficàcia (gènere, feminisme, binarisme...), així com transmetre coneixements sobre el model social traient l'accent del sexisme per posar-lo en l'androcentrisme. La hipòtesi és que el model d'aprenentatge en conjunció amb l'estratègia d'empoderament femení, generen aprenentatges amb un dèbil cos de coneixement i que poden ser desadaptatius respecte al model social d'igualtat de valors.

3 MÈTODE

3.1 Participants

La mostra es divideix en estudiants a partir de 14 anys i docents. El mètode inclou tècniques de tall quantitatiu i qualitatiu.

Es va distribuir un qüestionari per estudiants en format virtual per tal que s'anés compartint, s'han obtingut 34 respostes, els participants són estudiants d'entre 14 i 23 anys de diferents escoles i poblacions. També es va distribuir un qüestionari per docents a través de diferents contactes, però el nombre de participants va ser inferior, obtenint 10 respostes. En aquest cas, el baix nombre de participants així com les primeres dades obtingudes em van dur a triar una altra mostra de cinc docents d'un Institut de secundària on es du a terme l'activitat per la visibilització de les desigualtats "Cortos no da Igual", als que vaig poder entrevistar.

3.2 Procediment

Per la distribució dels qüestionaris vaig compartir l'enllaç del qüestionari amb contactes i els hi vaig demanar que el compartissin. El qüestionari va estar obert a respostes durant 3 setmanes.

Per la distribució del qüestionari per docents vaig compartir l'enllaç del qüestionari amb contactes, demanant que el distribuïssin. El qüestionari va estar obert a respostes durant 3 setmanes.

Després de la primera setmana d'iniciada la recollida de mostres vaig elaborar una entrevista semiestructurada per obtenir dades de tipus qualitatiu per complementar els resultats quantitatius. Per dur a terme les entrevistes em vaig adreçar a l'institut de secundària on sabia que s'han desenvolupat activitats pel foment de la igualtat. Per coincidir amb el període de vacances escolars no vaig poder planificar una intervenció més ampla i acurada, però vaig poder estar al centre durant els matins de dos dies, en què vaig poder entrevistar a cinc docents. Les entrevistes es van dur a terme en diferents sales, no sempre en privat, i van ser d'aproximadament mitja hora de durada. Les transcripcions es van fer directament durant les entrevistes.

3.3 Instruments

- Qüestionari per estudiants (Annex I)

Es va dissenyar un qüestionari en Google Forms per explorar la presència de condicionants per la integració d'aprenentatges en matèria d'igualtat. Aquests s'exploren a través del coneixement dels conceptes i inclinacions personals, percepció de la praxi docent i expectatives i relacions de gènere que tenen a veure amb els estereotips de gènere. Per l'elaboració d'algunes de les preguntes s'han utilitzat les següents fonts:

-Inventario de Sexismo Ambivalente para adolescentes (ISA-A) (Annex II).

-Encuesta para la detección de sexismo en el alumnado. Plan de Igualdad IES Santo Domingo.¹⁶

El qüestionari consta de 33 preguntes dividides en 3 blocs. Les preguntes van ser elaborades a partir de les hipòtesis exposades als objectius per tal d'obtenir informació que em permetés corroborar o desmentir les hipòtesis.

El Bloc 1 està orientat a obtenir informació sobre aptituds de l'alumnat cap al model social d'igualtat i conceptes relacionats amb la igualtat de gènere, la impressió general i detecció de l'existència de

¹⁶ <https://docplayer.es/32197807-Encuesta-para-la-deteccion-del-sexismo-en-el-aula-alumnado.html>

masclisme així com la preocupació general, i la percepció del feminisme com un vehicle per l'assoliment de la igualtat de gènere.

En el Bloc 2 s'avalua la percepció de la reproducció d'estereotips mitjançant preguntes destinades a valorar la presència i normalització d'estereotips associats a cadascun dels gèneres assignats tradicionalment amb el sexe biològic, particularment els que tenen a veure amb aspectes estètics i cosificació de la dona, així com la importància que se'n dona i la presència d'aquests amb les xarxes socials.

El Bloc 3 recull la percepció del model pràctic d'educació a les aules; pretén saber si es detecten conductes que reproduïen estereotips de gènere en les relacions amb el professorat, enfocaments sexistes als materials d'estudi, així com si els alumnes reproduïen estereotips. Aquesta informació és útil per valorar l'efectivitat de càpsules formatives en matèria d'igualtat impartides en contextos on es reproduïen els estereotips en les relacions d'ensenyament-aprenentatge.

El qüestionari combina preguntes de resposta d'escala Likert i de resposta d'opcions.

- Qüestionari per docents (Annex III)

Aquest qüestionari és una adaptació de l' «Escala de aptituds del profesorado hacia la coeducación» (Rebollo, M. A., García-Pérez, R., Piedra, J., & Vega, L. 2011).

Consta de 30 preguntes que tenen com a objectiu explorar la presència de condicionants per la integració de mesures per educar en matèria d'igualtat, impulsades dins les escoles, a través de l'anàlisi de l'organització escolar respecte a polítiques d'igualtat, la pròpia praxi docent, expectatives i relacions de gènere i creences i valors personals que tenen a veure amb els estereotips de gènere. Permet avaluar actituds del professorat cap a la construcció d'una cultura de gènere en l'escola basada en la igualtat i es desglossa en tres subescales cada una composta per 10 preguntes totes amb respostes d'escala Likert, sent: (1) Sociocultural, que inclou continguts referents a les polítiques d'igualtat i organització escolar; (2) relacional, que inclou qüestions referents a la pròpia practica docent, expectatives i relacions de gènere i (3) personal, que contempla creences i valors amb respecte al gènere. Cada subescala està composta per 10 preguntes totes amb respostes d'escala Likert. (Rebollo et al., 2011). En l'adaptació es va canviar la pregunta 20; contingut original: *me avergüenzan especialmente las bromas y chistes machistas que ridiculizan a mujeres*; contingut adaptat: *He participado de bromas que ridiculitzen ciertas formas de visibilizar el lenguaje inclusivo (tots, totes, "totis"; "niñ@s, niñas"...)*

- Entrevista a docents (Annex IV)

Es va elaborar una entrevista semiestructurada en 7 preguntes amb diferents opcions de fils segons les respostes afirmatives o negatives. Es parteix amb la introducció l'activitat formativa pel foment de la igualtat "Cortos no da Igual" que es du a terme en aquest institut actualment i durant almenys el darrers cinc anys. Tot i que, en elaborar les preguntes d'acord a una hipòtesi, hi ha una resposta esperada, les opcions de preguntes successives -que es presenten en l'entrevista com suggeriments- pretenen evitar una entrevista totalment guiada i ampliar el ventall de fils argumentals per tal d'obtenir el punt de vista personal el més lliure d'influència possible, tenint en compte també la possibilitat que no tots els entrevistats hagin participat en l'activitat esmentada.

3.4 Anàlisi de dades

- Qüestionari adreçat a l'alumnat:

El qüestionari combina preguntes de resposta d'escala Likert i d'opcions, la interpretació de les dades s'ha fet tenint en compte la variable *gènere*. Els resultats de Google Forms ofereix percentatges per cada opció (valor de l'escala Likert o caselles) sense separar les dades provinents de cada gènere. Per tant, vaig fer taules dinàmiques de cada pregunta separant per gènere com es pot veure a l'annex VI.

Així, es pot veure el nombre de persones que ha escollit cada valor i es pot establir un percentatge per cada valor, així com saber quin és el valor més seleccionat (separat per gènere). El nombre de participants de gènere femení és superior i per fer la interpretació, en algunes preguntes, s'ha tingut en compte la diferència per proporcionalitat entre gèneres, particularment masculí i femení. Per interpretar els resultats s'ha calculat la mitjana per pregunta segons gènere en preguntes d'escala Likert, i els percentatges per preguntes d'opcions. Per les respostes d'opcions en algunes preguntes hi ha dues opcions i en algunes una tercera opció que indica neutralitat, a l'apartat 4. *Resultats*, es mostra una anàlisi dels resultats tenint en compte les dades més significatives per donar respostes a la investigació, no sempre és la opció que té major percentatge. Al costat de les preguntes s'indica la opció de resposta que correspon al percentatge indicat. Les puntuacions empíriques i detallades es poden consultar a l'annex V.

Per les respostes d'escala Likert es va establir el valor 1 com "totalment en desacord" i el valor 5 com "totalment d'acord". Seguint el model predeterminat de resposta Likert es considera el valor 2 com "poc d'acord", el valor 3 com "neutral" i el valor 4 com "d'acord".

- Qüestionari adreçat a professorat:

Per l'anàlisi de dades en el qüestionari adreçat al professorat no s'ha tingut en compte la variable gènere donat que la majoria de respostes pertanyen a participants de gènere femení, havent-hi una sola resposta provinent de participant de gènere masculí i cap de persona no binària. La interpretació dels resultats s'ha fet seguint el model establert per l'Escala original (esmentada a l'apartat *Instruments*), a partir de l'obtenció de la mitjana de les puntuacions. La interpretació té en compte les preguntes negatives, marcades amb un signe (-).

- Entrevistes:

L'anàlisi del contingut de les entrevistes s'ha fet tenint en compte les opinions dels entrevistats sobre, en primer lloc, la importància que donen a l'educació de gènere en l'escola, així com la percepció sobre la influència dels altres contextos d'aprenentatge (família, mitjans de comunicació). Seguidament, l'opinió sobre l'androcentrisme com a model social asimètric que assenta les bases del patriarcat, i la manca de familiarització per part dels alumnes amb aquest fet, i per últim la seva opinió sobre el model formatiu basat en l'empoderament com impulsor d'igualtat, així com una valoració dels aspectes que consideren que es podrien millorar en quant a educació en matèria d'igualtat.

3.5 Implicacions ètiques i/o socials

Si aquest treball es du a terme és perquè és necessari promoure el diàleg reflexiu amb un veritable rerefons de canvi que no sigui només en aparença. Les persones són el valor primordial per sobre d'aquest Treball i l'obtenció de resultats que recolzin les hipòtesis aniran destinats a millorar el benestar social de les persones.

Els participants en l'estudi es veuen exposats a facilitar informació sensible sobre les seves creences; aquests són alumnes i professors anònims, no he fet ús de les dades personal així com tampoc s'esmenta l'institut on es van dur a terme les entrevistes. Tots els participants han disposat de la informació necessària per participar en l'estudi i han signat el consentiment informat (**Annex VI**)

Les qualitats constitutives de la moralitat de les quals en faig ús per dur a terme aquest treball són la llibertat, la consciència, la responsabilitat i ser capaç de fer-ne un ús; per tant, distingir entre el bé i el mal i fer-me responsable de les pròpies accions. No hi ha dubte que el desenvolupament d'aquest treball està influenciat per les creences en relació amb la societat que m'acull i els meus valors. És a dir les meves decisions, allò que ha empès l'elecció del tema, es dona en funció del meu context i els meus interessos, tot i això, em considero capacitada per distingir entre allò correcte i incorrecte més enllà de les preferències individuals i capaç d'identificar conseqüències de les meves accions.

4 RESULTATS

- Resultats del qüestionari per estudiants:

El percentatge de participants de gènere femení és de 55,9%, el de gènere masculí és de 38,2% i el de persones no binàries és del 5,9%. El recompte total és de 34 participants sent 19 de gènere femení, 13 de gènere masculí i 2 persones no binàries.

Els resultats per al bloc 1 s'han separat en taules amb les preguntes de cada bloc que recullen les mitjanes i els percentatges. Aquests apunten que una ampla majoria (96,4% del total de participants) es declara *totalment d'acord* amb el fet que la igualtat és beneficiosa pel conjunt de la societat, així com amb què el masclisme és un problema greu en què una majoria significativa es declara d'acord i totalment d'acord (97%). Tanmateix, el percentatge de participants que es considera feminista no és tan significatiu, sent un 61,8% el nombre de persones que es declara feminista i un 20,6% el de persones que no estan segures, el que indica que hi ha una manca de relació entre l'assoliment de la igualtat i la preocupació pel masclisme i el posicionament a favor del feminisme. (Taula I)

Respecte a si hi ha percepció de privilegis socials d'homes o dones respecte al sexe contrari hi ha diferència significativa d'acord entre els gèneres a establir que els homes tenen privilegis respecte a les dones, sent el gènere femení i les persones no binàries amb més taxa d'acord. Hi ha una diferència marcada també per gènere pel que fa a la percepció per part del gènere masculí, de la interpretació exagerada o negativa per part del gènere femení, sobre masclisme o comentaris innocents mal interpretats, en aquest sentit la pregunta 7: *Crec que les noies solen interpretar comentaris innocents com masclistes* es va formular matisant la pregunta 6: *Crec que a la nostra societat les dones exageren amb el tema del masclisme*, i s'aprecia relació entre les respostes d'ambdues preguntes (tot i que amb un posicionament neutral en la pregunta 6 -de formulació més aviat acusatòria- a diferència del posicionament d'acord en la pregunta 7 -que té una formulació justificant- sent les respostes del gènere masculí amb més taxa d'acord, a diferència de les respostes del gènere femení i persones no binàries que es posicionen en desacord (Taula I).

També és significatiu que un percentatge molt alt el 81,3% dels enquestats no es considera androcèntric i el 15,6% no està segur; només un participant de gènere masculí ha respost afirmativament, i el percentatge d'enquestats que han buscat la paraula androcèntric en el diccionari és de 64% del total de participants (per aquesta pregunta hi ha 25 respostes registrades de 34 participants). M'ha sorprès una minoria que es considera masclista (2,9%) o declara no està segur (2,9%) donat que esperava un 100% de respostes negatives, a aquest respecte hi ha un comentari d'una de les participants que es considera feminista i masclista perquè «és conscient de que s'ha d'alliberar d'estereotips», tot i què no es considera androcèntrica. Els comentaris dels enquestats s'exposen a l'annex V

La familiarització amb el terme no binari és superior per el gènere femení, en total un 61,8% declara estar familiaritzat amb el concepte en relació al gènere. (Taula II)

Taula I. Actituds de l'alumnat cap al model social d'igualtat. Mitjanes.

Bloc 1 coneixement del fet. Respostes Likert de 1 al 5.	Mitjana masculí	Mitjana femení	Mitjana no binari
2. Crec que la igualtat de gènere és beneficiosa per al conjunt de la societat	5	5	5
3. Crec que a la nostra societat homes i dones estan en igualtat de drets.	3	3	3
4. Crec que a la nostra societat les dones tenen privilegis respecte als homes.	2	2	2,5
5. Crec que a la nostra societat els homes tenen privilegis respecte a les dones	3	4	4,5
6. Crec que a la nostra societat les dones de vegades exageren amb el tema del masclisme	3	2	1,5
7. Crec que les noies solen interpretar comentaris innocents com masclistes	4	2	1,5
8. Crec que el masclisme és un problema social greu a la nostra societat	5	5	5

Taula II. Actituds de l'alumnat cap al model social d'igualtat. Percentatges.

Bloc 1 coneixement del fet. Respostes d'opcions	%masculí	%femení	%No binari
1. He rebut educació (continua o puntual, en el passat o actualment) i/o participat a tallers o treballs escolars relacionats amb la igualtat de gènere (Sí)	92%	100%	100%
9. Em considero feminista (Sí)	46%	68%	100%
10. Em considero masculista (No)	92,3%	94,4%	100%
11. Em considero androcèntric/a (Sí)	7,69%	0%	0%
12. Estic familiaritzat amb el concepte "no binari" en relació al gènere (Sí)	23%	84%	100%

Bloc 2, percepció de la reproducció d'estereotips:

Hi ha heterogeneïtat en les puntuacions directes pel que fa als resultats respecte a la percepció d'estereotips (detall de les respostes a l'annex V) tot i que amb una petita diferència entre gèneres, però amb un posicionament general de "neutral" cap a "poc d'acord" excepte a l'afirmació "és lògic que una noia se senti més segura si va acompanyada d'un noi", en què el gènere masculí mostra una tassa superior d'acord. Això podria indicar un reforç en la imatge que es percep de la dona com subjecte vulnerable i dependent, per part del gènere masculí (Taula III); així com donar cabuda a la normalització del rol de defensor assumint l'existència d'un rol "agressor"

Taula III. Actituds de l'alumnat sobre creences i estereotips de gènere. Mitjanes.

Bloc 2. Respostes Likert	Mitjana masculí	Mitjana femení	Mitjana no binari
13. Les noies són més aplicades amb els estudis que els nois	2	3	2
14. Les noies són més xafarders que els nois	3	3	2
15. Les noies són més responsables que els nois	3	3	2
16. Els nois són més immadurs que les noies	3	3	2
17. És bo per un noi sortir amb una noia perquè el motiva a anar pel bon camí	1	1	2
18. És lògic que una noia es senti més protegida si va acompanyada d'un noi	4	3	1
19. Les noies cuiden més la seva imatge que els nois	3	3	2,5
22. Els continguts als mitjans de comunicació (TV, xarxes) reproduïxen els estereotips de gènere	3	4	5
23. Em sembla preocupant que els mitjans de comunicació puguin estar promovent la imatge de la "dona objecte"	5	5	5

També es registren percentatges alts d'acord pel que fa a la reproducció d'estereotips de gènere i promoció de la imatge de "dona objecte" per part dels mitjans de comunicació. En quant a la motivació per part de nois i de noies per cuidar la seva imatge, preguntes 20 i 21 (si ho fan per un mateix o agradar al sexe contrari) es podria esperar resultats equitatius en ambdós sentits, tanmateix, hi ha una petita diferència en un major nombre d'enquestats que pensa que les noies cuiden la seva imatge per sentir-se a gust amb elles mateixes i que els nois ho fan per agradar a les noies (Taula IV). Aquesta diferència pot indicar una interiorització dels missatges que es difonen dirigits a cada gènere: en els darrers anys es reforça la idea de que les dones "s'arreglen per gustar-se a elles mateixes", l'equivalent adreçat als homes no s'ha difós de la mateixa manera (no es promou la idea de que els homes s'arreglen per ells mateixos), però es pot inferir l'efecte de permeabilitat a missatges adreçats específicament a ells com hem vist a la Taula III pregunta 18: és lògic que una noia se senti més protegida si va acompanyada d'un noi, en què hi ha acord per part del gènere masculí.

Taula IV. Actituds de l'alumnat sobre creences i estereotips de gènere. Percentatges.

Bloc 2. Respostes opcions.	%Masculí	Femení	No binari
20. Les noies cuiden la seva imatge més aviat per: (sentir-se a gust amb elles mateixes)	76,9%	84,4%	50%
21. Els nois cuiden la seva imatge més aviat per: (sentir-se a gust amb ells mateixos)	69%	68%	50%

Bloc 3, percepció de la pràctica a les aules: A les respostes del bloc 3 la tendència apunta al fet que les formacions en igualtat han d'orientar-se cap a nois o nois i noies per igual, però tot i que a la pregunta 30. *Crec que les formacions en igualtat estan més orientades a les noies que als nois*, la mitjana és de 3 (neutral) per ambdós gèneres i de 3,5 per les persones no binàries. (Taula VI), cal assenyalar que la major puntuació empírica se situa en el valor 4, indicant acord amb que s'orienten més a noies, havent un percentatge proporcional més elevat de participants de gènere masculí i persones no binàries, que de gènere femení, que es mostra d'acord o totalment d'acord amb aquesta afirmació (46% de nois i 36% de noies, taula VII)

Taula VI. Actituds de l'alumnat cap a pràctiques coeducatives. Mitjanes.

Bloc 3, mitjanes.	masculí	femení	No binari
27. A les formacions o treballs pel foment de la igualtat he descobert coses que m'han sorprès	3	3	4
28. Trobo que els materials d'estudi (llibres de texts, de lectura, fitxes...) són clarament sexistes	2	3	3,5
29. En ocasions m'ha semblat que el professorat o part d'ell te actituds preferencials per qüestions de gènere	3	3	4,5
30. Crec que les formacions en igualtat estan més orientades a les noies que als nois	3	3	3,5

Taula VII. Detall de puntuacions empíriques per gèneres de la pregunta 30. *Crec que les formacions en igualtat estan més orientades a les noies que als nois* Rang de puntuació total min/màx 34/170. Gènere femení min/màx 19/95. Gènere masculí min/màx 13/60. Persona no binària min/màx 2/10.

30. Crec que les formacions en igualtat estan més orientades a les noies que als nois. Respostes d'escala Likert							
Gènere	1	2	3	4	5	Suma total	
Femení	0	3	8	12	24	5	52
Masculí		3	4	6	12	15	40
No binari				3	4		7
Suma total	0	6	12	21	40	20	99

En quant als resultats en percentatges per al bloc 3 semblen mostrar una petita tendència per part del gènere masculí a sentir-se desfavorits en el context d'ensenyament-aprenentatge, tan pel que fa a l'atenció que se'ls dona com l'aplicació d'accions correctives, tot i que la majoria indiquen que no perceben distinció per gènere en el tracte amb el professorat.

Quant a la percepció de reproducció d'estereotips sembla que no els perceben tant en els materials com en les actituds relacionals i les pròpies preferències; per exemple, cap dels enquestats té preferència per un professor per tutoria, tanmateix, un percentatge petit té preferència per una tutora, tot i que la majoria indiquen que els hi és indiferent el gènere. També és més alt el percentatge en la percepció d'actituds preferencials per part del professorat per qüestions de gènere. A la Taula VIII s'exposen les dades que mostren les diferències significatives entre gèneres, indicant a cada pregunta l'opció de resposta a la qual corresponen les dades (no el de la majoria d'acord) consultar els percentatges detallats a l'annex V.

Taula V. Actituds de l'alumnat cap a pràctiques coeducatives. Percentatges.

Bloc 3, preguntes d'opcions 2 opcions polaritzades o 3 opcions (afegint una neutral)	%masculí	%Femení	%No binari
24. El professorat fa més atenció als nois o a les noies? (NOIES)	23%	5,2%	50%
25. El professorat reprimeix més el comportament inadequat de nois o de noies? (NOIS)	61,5%	42,1%	100%
26. Per tutoria prefereixes un professor o una professora? (PROFESSORA)	7,6%	42%	0%

31. Crec que el masclisme es corregiria amb accions educatives més orientades a... (NOIS)	30,7%	5,3%	0%
32. Crec que és possible assolir la igualtat de gènere (Sí)	62%	100%	100%
33. Has buscat el significat d'alguns dels conceptes que s'han esmentat per respondre a alguna pregunta? Si és així, indica quin. (Androcentrisme)	69,2%	57,9%	50%

- Resultats del qüestionari per docents

No s'ha fet l'anàlisi tenint en compte la variable gènere donat que només s'ha obtingut una resposta d'un participant de gènere masculí, cap de persona no binària. Tampoc hi ha diferències significatives en les respostes en funció del gènere. El tractament de les dades s'ha fet a través de l'obtenció de la mitjana per cada pregunta.

Pel que fa a la primera subescala (sociocultural) En l'anàlisi detallada dels ítems la resposta del professorat indica una predisposició a la construcció de la cultura d'igualtat en els centres, observable en l'escala sociocultural en l'actitud positiva dels professors a acceptar els canvis proposats en matèria d'igualtat (preguntes 4, 5 i 8) així com el desacord esperat en preguntes negatives (1, 2 i 6). (Taula VI).

Taula VI, actituds del professorat cap al model social d'igualtat

Escala Sociocultural	mitjana
1. Les lleis d'igualtat beneficien a la dona per sobre de l'home (-)	1
2. Les lleis d'igualtat perjudiquen els nois (-)	1
3. Un material didàctic és bo encara que tingui elements sexistes (-)	1
4. Les lleis d'igualtat eren necessàries des de fa molt de temps	5
5. Les lleis de gènere poden beneficiar també els homes	5
6. Les lleis de gènere tracten un problema inexistent a l'escola (-)	1
7. És indiferent que un professor o professora sigui homosexual	5
8. Quan es va canviar a l'escola mixta, van començar els problemes de disciplina (-)	1
9. L'escola mixta genera més problemes dels que resol (-)	1
10. Sembla lògic que les ciències siguin una responsabilitat de professors homes (-)	1

En la subescala relacional les respostes mostren una posició menys definida amb més varietat de respostes el que indica falta d'homogeneïtat en les opinions referides a la pràctica docent (Taula VII); tot i això, l'anàlisi detallada de les preguntes indica valors acord a l'esperat pel que fa a la predisposició a les pràctiques coeducatives, per exemple, fent un ús del llenguatge no sexista (preguntes 11, 12, 14, 17, 20), així com la supressió d'estereotips (preguntes 15, 18, 19) tot i que a l'hora de comunicar l'ús del llenguatge sexista en un document del centre la mitjana es "neutral" això pot entendre's per una tendència a ser prudents o bé perquè no s'hagin trobat en aquestes situacions.

Taula VII. Actituds del professorat cap a rols i pràctiques coeducatives

Escala Relacional	mitjana
11. Utilitzo el llenguatge no sexista com a criteri per seleccionar un material didàctic	4
12. A classe utilitzo el masculí per economia del llenguatge i perquè és correcte (-)	1
13. Comunico a l'equip directiu l'ús de llenguatge sexista en un document del centre	3
14. Només em fixo si un text té llenguatge sexista quan em fan fixar-m'hi (-)	2
15. Evito utilitzar imatges tradicionals d'homes i dones a les meves explicacions	5
16. El gènere no és una cosa que es treballi a la meva programació (-)	2
17. Procuo utilitzar un llenguatge no sexista als meus documents de treball	5
18. Trigo més temps a explicar un concepte a les noies que als nois(-)	1
19. No em relaciono bé amb les professores lesbianes perquè són més agressives (-)	1
20. He participat de bromes que ridiculitzen certes formes de visibilitzar el llenguatge inclusiu (tots, totes, "totis"; "niñ@s, niñas"...)	2

També es perceben formes de pensar no estereotipades pel que fa a creences de gènere plasmades a la subescala personal (preguntes 21, 22, 23, 25, 29), amb mesures bastant polaritzades (Taula VIII) en les que veiem que hi ha homogeneïtat en els resultats. S'aprecia també una actitud positiva cap a la construcció de la cultura d'igualtat impulsant la coeducació (preguntes 24, 27, 30)

Taula VIII. Actituds del professorat cap a estereotips i creences de gènere

Escala Personal	mitjana
21. Els nois resolen els problemes/activitats pràctiques abans que les noies (-)	1
22. M'agrada més treballar amb les nenes perquè són més estudioses (-)	1
23. M'agrada més treballar amb els nens perquè són més dinàmics(-)	1
24. És exagerat crear la figura de persona responsable de coeducació als centres (-)	1
25. Els homes estan més capacitats per a llocs directius (-)	1
26. Els nois estan més preparats per a algunes matèries que les noies (-)	1
27. Omplir enquestes sobre sexisme no serveix de res (-)	1
28. La direcció i el comandament són innats en els nois (-)	1
29. El treball amb noies és més complicat perquè es distreuen amb facilitat (-)	1
30. No sé perquè s'ha creat la figura de persona responsable de coeducació (-)	1

- Resultats entrevistes

Docent 1

Home, imparteix 4art curs d'ESO:

Actitud cap a la formació en igualtat de gènere:

En cursos passats ha tutoritzat l'activitat "Cortos no da Igual", refereix que normalment les activitats pel foment de la igualtat són activitats enfocades a donar visibilitat a les desigualtats i visibilitzar el masclisme i violència de gènere.

Dona molta importància al foment de la igualtat de gènere dintre de les aules, tenint en compte això li pregunto si percep una pràctica desigual, per exemple, limitada a les càpsules formatives o depenent de la programació de cada assignatura, esmenta que pot ser comprensible que pugui haver-hi diferència entre programacions, per exemple, a ciències es pot visibilitzar continguts que provenen d'homes i de dones, però a matemàtiques s'ensenya matemàtiques i és possible que no es centrin tant a apuntar si els coneixements venen d'homes o de dones. Tanmateix, posa de relleu que ha de ser important a totes les programacions.

Respecte a si les capsules formatives s'imparteixen amb garanties d'èxit per l'assoliment d'aprenentatges, esmenta que el fet de poder posar-se en el paper per escenificar situacions de discriminació els ajuda a assolir criteris i coneixements, tanmateix, recorda que es va sorprendre que les noies veien situacions entre les persones que identificaven com violència i els nois no ho veien igual. Considera que faltaria més temps per impartir aquests aprenentatges, però que almenys es visibilitza i això ja és molt important.

Percepció sobre l'eficàcia de les càpsules formatives

Respecte a l'afirmació sobre l'androcentrisme d'Acevedo Huerta¹⁷ refereix que li agradaria pensar que és una afirmació que pertany més als homes, però està d'acord amb que l'androcentrisme pertany a tots, homes i dones som androcèntrics. Creu que els seus alumnes sabrien el que és l'androcentrisme, tot i que són joves, i creu que les noies potser tenen més coneixements al respecte perquè hi ha més conscienciació pel tema del feminisme, se sorprèn quan li dic que segons l'enquesta que estic fent la majoria no sap el que és i no es considera. Ho atribueix a manca d'implicació perquè són joves i perquè manca implicació en causes socials, no creu que aquesta possible manca d'implicació tingui relació amb el fet que sigui un professor o una professora qui imparteixi les formacions (tot i que sí que considera que les noies poden tenir més conscienciació cap a aquests temes). Pregunto si és possible transmetre coneixements si manquen sabers sobre conceptes bàsics, refereix que és més factible si es coneixen els significats, sense estendre's en la resposta.

¹⁷ «creure que la visió androcèntrica del món pertany només als homes no és correcte; en realitat és la visió que posseïm la immensa majoria dels éssers humans, homes i dones, educats en ella i que no hem pogut o volgut abandonar» Acevedo Huerta, E. J. (2010). La transmisión del androcentrismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje formales (II). Temas Para la Educación. *Revista Digital Para Profesionales de La Enseñanza*, 8

Considera que l'estratègia de l'empoderament és positiva perquè contribueix a visibilitzar. Considera que tot i que pugui suposar confrontació entre gèneres, aquesta és un primer pas per una posterior conciliació i equiparació dels dos gèneres. No li sembla que el clima bel·ligerant sigui el predominant, més aviat destaca que els joves s'adonen de coses que abans no havien pensat.

Suggeriments per millorar la formació en igualtat:

En quant als suggeriments no s'estén gaire i destaca que principalment falta temps. En general la sensació que m'ha donat l'entrevista amb aquest docent és que la seva percepció és optimista, sembla tenir confiança en les capacitats d'aprenentatge dels alumnes i fa una lectura positiva de la situació en quan a l'aplicació de càpsules formatives, establint una continuïtat en les expectatives per la millora en l'assoliment de la igualtat. D'altra banda aprecia que entre l'alumnat pot haver una major sensibilitat cap a aquests temes però no fa la mateixa valoració pel que fa al professorat.

Docent 2

Home, imparteix 1er i 4art d'ESO, ha rebut formació en igualtat tant al Grau com al Màster.:

Actitud cap a la formació amb perspectiva de gènere:

No ha participat en l'activitat "Cortos Ndl" però ha dissenyat activitats pel foment de la igualtat o visibilització de les desigualtats preparades per ell mateix. Una de les activitats que va desenvolupar amb motiu del dia contra la violència de gènere va ser fer un còmic les germanes Miraval, orientat cap a visibilitzar i explicar a l'alumnat per què el 25 de novembre es commemora la violència de gènere i per què es el violeta és el color del feminisme, etc.

Dona molta importància a l'educació en igualtat de gènere a les escoles, precisament perquè de vegades és una manera de contrarestar la contra-educació que reben els joves en altres contextos. Esmenta que en ocasions ha recomanat un llibre a alguns pares per tractar de fer extensiva l'educació a les famílies. També comenta que ha dissenyat activitats per tal de generar referents femenins, no només visibilitat les desigualtats, si no que els joves tinguin també referents femenins, esmenta a Teresa Claramunt.

En quant als criteris d'aprenentatge com que les activitats que ha dut a terme son elaborades per ell, és ell mateix el que estableix els criteris i per tant pot avaluar amb nota numèrica si s'han assolit els criteris A més apunta que el feminisme tal com el coneixem avui dia forma part dels moviments socials dirigits per classe mitjana i provoca reacció conservadora en estrats inferiors.

Percepció sobre l'eficàcia de les càpsules formatives:

Està d'acord amb l'afirmació que homes i dones som androcèntrics, respecte a si l'alumnat comprendria i estaria d'acord amb l'afirmació refereix que hi ha certa reacció antifeminista, els nois se senten desplaçats. Refereix la manca de referents de classe treballadora, que es troben referents de classe mitjana en altres sectors. però que els joves no s'identifiquen.

No el sorprendria que l'alumnat no es consideri androcèntric i desconeixi el terme perquè considera què és un concepte acadèmic i que no hi ha hagut una tasca de difusió de conceptes. Refereix que estan aprenent a treballar, que hi ha grups d'adolescents que tenen valors anti-escola associats a una masculinitat exagerada perquè el coneixement queda associat a allò femení i el treball manual i físic a allò maculí. Esmenta que són factors que influeixen en que hi ha un replegament identitari (per part dels nois) de tipus defensiu.

Els valor progressistes no defensen els sectors mes perjudicats i això influeix en la manca de referents, el que influeix també en la manca d'adscripció al feminisme per part de algunes noies. En general ho veuen com una cosa aliena a la seva experiència quotidiana, l'escola representa uns valors però tenen uns contravalors, que també son valors, i en què sí que troben referents (família, cantants...)

No sabia explicar per què pot haver un petit repunt de nois que neguen l'existència de la violència de gènere¹⁸, ho relaciona amb temes post-materialistes i l'establiment de valors socials més acords a aquest posicionament que no concorden amb la població a la que corresponen els resultats (estrats inferiors)

Està d'acord en què l'empoderament femení és una estratègia adequada però posaria més èmfasi en donar a entendre que la crítica feminista o al sistema de gènere afavoreix als homes i dones.

Suggeriments per millorar la formació en igualtat:

Generar espais de debat i transmetre coneixements i significats per exemple, per què es commemora el feminisme el 8 de març, igual que s'assenyala l'1 de maig. Considera que el feminisme es visibilitza quan hi ha actes delictius notables en què les dones surten a manifestar-se, però que al marge és un moviment molt plural que genera molt desacord i això li resta empenta. Per exemple, la "Llei trans" la promou el feminisme, però hi ha dones que es veuen afectades. Aquestes diferències també es produeixen en relació amb els estrats socials. Reflexiona sobre que les diferències abismals i difícils de conciliar també generen visibilitat. Generar referents amb els quals es puguin identificar.

Docent 3

Dona, imparteix 4rt d'ESO, llicenciada en filosofia, ha rebut cursos de formació de gènere per iniciativa pròpia.

Actitud cap a la formació amb perspectiva de gènere:

No ha participat en els "Cortos Ndl" però esmenta que se solen fer activitats puntuals en dates assenyalades com el 8 de març, el 25 de novembre. Indica que no s'ofereixen ni es demanen cursos de formació de gènere imposats i que creu que faria falta una mica més de formació. Particularment en el marc de la seva assignatura li agrada saber que pot impartir amb cert rigor, i creu que si no s'imposen o es demanen les formacions les activitats que desenvolupes tenen millor o pitjor qualitat. Assenyala que el llenguatge inclusiu sí està contemplat de manera normativa.

Considera l'educació de gènere en les escoles 100% important, tant en el foment de la igualtat, relacions entre docents i amb els alumnes i no permetent conductes que pertorben el funcionament. Promou el pensament crític per facilitar que qüestionin el coneixement que reben en altres contextos i que siguin capaços de valorar si té lògica o està fonamentat.

Es lamenta que amb la nova legislació es redueixen hores de Cultura i Valors que considera una assignatura fonamental per poder avançar en qüestions de drets socials, precisament perquè no es limita a càpsules formatives, és a dir, té un pes formatiu específic que s'ha de valorar. Assenyala també que s'ha suprimit filosofia, per tant, al final l'educació en igualtat que reben els alumnes dependrà dels valors i la implicació que tingui la persona que imparteix l'assignatura.

Percepció sobre l'eficàcia de les càpsules formatives:

Esmenta que és molt difícil escapar de l'educació heretada, que precisament per això són necessàries les formacions pel canvi de paradigma i que les noves generacions desenvolupin principis de justícia social. Es comença a veure pel que fa a càrrecs en empreses i responsabilitat social per obligar a l'equitat.

A l'alumnat procura parlar des del punt de vista del gènere neutre, no el masculí ni el femení. Comenta que la majoria rebutja el masclisme menys un grup a cada curs escolar que se sent injustament tractat i contraataquen amb l'ús de conceptes com *feminazi*.

¹⁸ Según el barómetro del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) Un 5,7% de mujeres jóvenes consideraba en 2019 que "la violencia de género no existe, es un **invento ideológico**" frente al 11,9% de hombres. En 2021 ambos porcentajes aumentan: un 9,3% de mujeres lo creen frente a un 20% de hombres (uno de cada cinco entrevistados). <https://www.newtral.es/jovenes-violencia-de-genero-feminismo-barometro-2021/20210930/>

Aquests alumnes que se senten ofesos i rebutgen és perquè no coneixen els conceptes i tenen por a la paraula feminisme, els hi sembla un tema pesat i repetitiu i creuen que s'intenta exercir una superioritat sobre ells.

Respecte a l'empoderament esmenta què es dona aquesta idea, però els contextos socials no deixen que doni fruits, en la majoria de casos les dones tenen sous pitjors o se centren en la família i la maternitat.

Suggeriments per millorar la formació en igualtat:

Considera que manca formació i proposa que de la mateixa manera que es fa una formació en Google Classroom que està dintre de la programació s'hauria de fer en igualtat. Les formacions prescriptives se centren en temes tecnològics. Suggereix que s'han d'incloure en els plans d'acció tutorial i fer formacions de centre i obligatòries. Esmenta com dificultats l'accés a la pornografia, estereotips en referents com *influencers*, tot i que el reconeixen, el masclisme els influeix. Destaca com aspectes negatius la política i mitjans de comunicació que distorsionen la informació i que la prevenció rau en l'educació, cal generar espais de debat on es fomenti l'opinió crítica per treure conclusions sense adoctrinar. Posa com a exemples els models de Finlàndia i Canadà, on si es detecten conductes masclistes es tracten, separant al impulsor del grup i fent un seguiment per evitar que es converteixi en un futur maltractador.

Docent 4

Dona, imparteix 4rt d'ESO. No ha rebut formació específica, però per la seva banda participa en activitats i iniciatives de tall feminista. Actualment tutoritzant l'activitat "Cortos Ndl"

Actitud cap a la formació en igualtat de gènere:

Considera que la formació per la igualtat és molt necessària, esmenta una actitud molt reticent de l'alumnat, es veu una evolució a través dels anys en l'increment de coneixements quant a terminologia i conceptes, però hi ha una part, que cada curs apareix, que té rebuig.

Percepció sobre l'eficàcia de les càpsules formatives:

Respecte a les garanties d'èxit d'aplicació d'aquesta activitat concreta esmenta que no hi ha, que està més enfocada cap a la promoció del producte que cap a la conscienciació global.

Està d'acord amb l'afirmació que homes i dones som androcèntrics. És conscient que l'alumnat desconeix el terme i el que suposa, esmenta que els xoca saber que hi ha desigualtat general, els hi sembla que no pot ser. Considera que la desconexió és deguda al fet que són conceptes molt abstractes i que l'alumnat entén millor si els treballen amb vivències que amb discursos teòrics. Creu que fa falta educació afectiva, no tant sexual perquè ja reben, però afectiva sí, perquè destaca que hi ha molt de masclisme i molta homofòbia. La manera, potser, d'arribar és a través de jocs interactius per identificar el masclisme en les relacions personals i insistir en la perspectiva de gènere.

Creu que ara mateix sí que fa falta empoderar, creu que l'estratègia de conscienciar les noies que són víctimes i que s'han de defensar és necessària per aconseguir que no es permeti l'abús i que els nois també perceben el missatge.

Suggeriments per millorar la formació en igualtat:

No considera que es fomentin les actituds bel·ligerants, fa esment que actualment les activitats també es dirigeixen a nois, però considera que l'estratègia de dirigir-les a noies és adequada ara mateix. Esmenta que l'educació que es dona a les escoles no influeix tant en els joves com a les famílies els hi agradaria. Manca preparació per tractar aquets temes perquè les inclinacions personals de cada persona influeixen en la seva tendència pràctica.

Proposa que la formació sigui externa, de manera que la relació dels alumnes amb els professors no es vegi afectada negativament.

Docent 5

Home, 2n ESO, el seu alumnat és més jove i no solen participar en càpsules formatives prescrites del tipus dels Cortos Ndl. Pel que fa a la formació cap al professorat esmenta que es fa alguna formació puntual, molt teòrica i gens específica per la matèria. Puntualitza que la teoria sense la pràctica és demagògia.

Actitud cap a la formació per la igualtat de gènere.

Respecte a la formació en igualtat de gènere pel professorat, esmenta que ara s'ha donat un impuls perquè amb la nova Llei (LOMLOE), s'han establert uns elements curriculars que actuen com vectors i tenen en compte el benestar emocional i la perspectiva de gènere des de 1er. Es lamenta que això es tradueix en un dipòsit d'esforços desigual és a dir, progressivament l'alumnat treballa menys i el professorat treballa més i és un repte difícil d'acomplir.

Respecte a activitats pel foment de la igualtat dirigides per ell assenyala la del 25 N, no era obligatòria, però va tenir la iniciativa de fer una activitat enfocada a la coeducació que consistia a que l'alumnat transmetés injustícies (desigualtat, violència, bretxa salarial...) a través d'una activitat esportiva acord a la seva programació.

S'entristeix en comprovar que encara es reproduïxen situacions discriminatòries que ell veia a l'escola, com per exemple que els nois rebutgin el rosa perquè l'associen amb ser homosexual.

Considera que la formació pel foment de la igualtat és molt important independentment de la programació de l'assignatura. En la seva assignatura concretament no li demanen activitats específiques com els Cortos Ndl, però esmenta que hi ha una evolució per exemple en l'ús del llenguatge, que va canviant cap a un llenguatge inclusiu i que inclús no és estrany que digui al grup noies quan abans deia nois. Creu que aquesta familiarització també va calant i que ells fan de repetidors i van retroalimentant les conductes desitjades.

Percepció sobre l'eficàcia de les càpsules formatives:

Està d'acord amb l'afirmació de que la societat és androcèntrica, el sorprèn molt comprovar que hi ha molt masclisme i homofòbia en l'alumnat també de batxillerat (parla d'altre institut), no s'explica per què hi ha aquesta manca d'evolució. Esmenta que certes iniciatives generen rebuig dels nois, que les interpretacions que es fan acaben donant lloc al fet que el feminisme s'associï amb termes com feminazisme, el que és anar en contra del que es pretén fomentar.

Està a favor de l'empoderament femení com a estratègia per visibilitzar, però crida l'atenció que en la comissió per la coeducació que s'ha fet amb els alumnes hi ha un major nombre de noies que de nois, i creu que és degut al fet que les noies tenen més ganes de participar per tenir una sensibilitat major amb el tema. Creu que seria interessant fer arribar als nois també el missatge que es poden alliberar d'estereotips associats al gènere masculí, i que es beneficien també de participar en el foment de la coeducació.

Suggeriments per millorar la formació en igualtat:

Considera una falta de preparació que engloba manca de coneixements i recursos, no es mostra a favor que l'educació per la igualtat depengui de mans externes donat que dificultaria la normalització.

Se sorprèn també del fet que en l'àmbit legislatiu no hi hagi castics més efectius cap a les agressions personals pel fet de com penses o pel gènere, tot i que reconeix que s'hauria de preveure molt abans que estigui el mal fet, caldria treballar des de zero per educar. S'ha de posar èmfasi en normalitzar noves formes d'entendre la masculinitat que a vegades generen sorpresa en els contextos familiars si per exemple apareixen noves formes d'expressió a través de les imatges en mitjans de comunicació.

5 DISCUSIÓ

Durant el període de l'educació secundària es comença a transmetre als contextos escolars la noció de desigualtat de gènere a través, sobretot, de càpsules formatives. L'alumnat que abandona la infància es troba amb un encarament sobtat que produeix, necessàriament, una reacció d'adscripció i responsabilitat al que s'atribueix a cada gènere i el duu a identificar-se o rebutjar al que percep com atribució pròpia. Part de la construcció satisfactòria de la identitat resideix en conciliar allò que ha sigut durant la infantesa i el que creu que els altres veuen en ell en l'adolescència.

La noció de desigualtat de gènere s'introdueix -comprensible en posar l'accent en la desigualtat-presentant a les noies com el gènere injustament desfavorit que es manté reivindicatiu i incessant en la lluita, per tant associat a un seguit d'atribucions nobles i necessàries; les noies (la dona) són el nucli en aquesta comesa, tenen, doncs, un paper rellevant en les propostes d'activitats relacionades amb la igualtat de gènere. En contraposició, el gènere masculí es relegaria als rols oposats, poc nobles, irrelevants o bé, de defensor; no es fa de manera explícita, sinó perquè la construcció de significats es produeix a partir del que els conceptes enclouen així com del que exclouen dels seus significats, i el binarisme és exclouent d'un gènere a l'altre.

Els adolescents amb habilitats socioemocionals i una autoestima sana tenen més capacitat exploratòria del context i una facilitat per l'ajust a l'entorn i, en conseqüència, a trobar un rol actiu positiu en el comès per la igualtat, però l'adolescència és una etapa evolutiva crucial en què no es pot donar per fet que tots els subjectes han assolit ja un desenvolupament òptim d'habilitats i autoestima. Els resultats mostren que les càpsules formatives tenen mancances d'aplicació que permetin garantir un aprenentatge positiu i un ajust positiu en la construcció d'una identitat sana en el total dels aprenents, i en alguns casos tenen un impacte que pot arribar a ser contraproductiu, per generar rebuig i confrontació que, tot i que sigui de grups petits, és el germen que alimentat per referents en les xarxes socials i mitjans de comunicació i en el propi nucli d'iguals, recobren formes d'expressió desacreditatives, generant i donant recorregut a discursos que no haurien d'existir.

A partir de l'anàlisi dels resultats, podem afirmar que dintre del context escolar es reproduïx any darrere any el fenomen de l'aparició de grups de nois que se senten atacats quan es fan treballs sobre la igualtat o el feminisme. També en els resultats de les enquestes hem vist dades que indiquen que els nois es poden arribar a sentir acusats injustament de masclistes, és a dir, la percepció de l'expressió del masclisme varia segons el gènere, sent més difícil la seva detecció per part del gènere masculí. Tanmateix, no es pot establir a partir dels resultats de les entrevistes que els docents atribueixin en la pràctica diària una relació causa-efecte entre l'estratègia que guia les intervencions i l'aparició recurrent d'un grup que genera oposició.

Una altra de les qüestions que ha guiat l'elaboració del present Treball és assenyalar, amb una perspectiva més antropològica que crítica, l'androcentrisme que subjau al model patriarcal i a la perpetuació de la construcció d'una societat amb una estructura asimètrica. L'estructura social asimètrica es manté sense col·lapsar perquè és sustentada pel mateix sistema que la construeix, per tant, la promoció de la igualtat de gènere, tal com està enfocada des de "l'arquetip viril", està destinada a ser un component més que manté el funcionament del sistema actual.

Els resultats apunten que el professorat assumeix la visió androcèntrica, tanmateix, no semblen donar gaire importància al fet de que els alumnes desconeguin el significat del concepte ni les implicacions. D'altra banda, sí es parla de masclisme i en contraposició es posa l'accent en la promoció del feminisme. És a dir, els resultats mostren una tendència que centra i redueix la crítica al sexisme, la desigualtat i la violència, però que conserva el funcionament androcèntric que privilegia a l'home.

Feminisme i educació han anat plegats des de sempre, i quan es presenciaven desigualtats, injustícies o submissió jeràrquica per gènere o sexe, o formes de maltractament i violència contra les dones, l'opinió general fa un clam a l'educació. Una de les qüestions que ha guiat l'establiment de les hipòtesis d'aquest treball, ha sigut que aquest tipus de càpsules formatives en matèria d'igualtat dins el context d'ensenyament-aprenentatge formal es limiten a ser instrumentals, en lloc de ser dirigits cap a la capacitat de ser responsable del propi aprenentatge. Quan la transmissió de sabers no arriba a tots els aprenents perquè senten que la seva identitat s'està veient amenaçada i reaccionen generant oposició

es produeixen dificultats en l'establiment de relacions d'ensenyament-aprenentatge, i acaben sent temes en què no s'aprofundeix, quan oferim educació sota la perspectiva de gènere hem de saber quins són els aprenentatges que volem que es produeixin, tant per noies com per nois. Per exemple, si ensenyaem a les noies a defensar-se, què estem ensenyant als nois?

La hipòtesi de la manca d'adscripció al feminisme per ser un moviment massa plural amb el que és difícil identificar-se en tots els seus vessants ha quedat corroborada pels resultats. Les explicacions són diverses, des de la manca de referents femenins fins a que tanta diversitat de postures feministes dificulta que les noies, a les que s'atribueix una major sensibilitat amb el tema, es sentin totalment pertanyents al que perceben que pot arribar a representar el feminisme en la vessant més radical. Els resultats mostren que una majoria de l'alumnat està a favor de la igualtat però no troben en el feminisme el vehicle que ens condueixi cap a aquest escenari.

Des de la recentment creada comissió de coeducació a l'institut on vaig fer les entrevistes, es posa el focus sobre la manca de permeabilitat cap al feminisme. La manca de permeabilitat suposa manca de posicionament perquè, senzillament i sense un posicionament contrari, els joves no veuen que el moviment apel·li a ells; es diria, literalment, que els rellisca; per tant, es promou la idea de coeducació com iniciativa inclusiva com a alternativa a la promoció del feminisme.

Hi ha una percepció general per part dels alumnes d'efectivitat plausible pel que fa a l'assoliment d'aprenentatges en matèria d'igualtat. També les entrevistes a docents indiquen que es produeixen avenços, com per exemple, que estan molt més familiaritzats amb termes i conceptes relacionats amb la igualtat de gènere i amb el llenguatge inclusiu, el que va calant a poc a poc en una transformació de les actituds cap a la coeducació i la introducció de la noció del gènere neutre. En general els resultats mostren actitud positiva cap a la cultura d'igualtat tant per part d'alumnat com de professorat.

Al llarg del present Treball he tractat d'argumentar les contrarietats de la promoció de l'empoderament femení per les càpsules formatives en igualtat, perquè s'emmarca en una perspectiva *conflictivista* com a estratègia per impulsar un grup desfavorit. En aquest sentit, els resultats de les dades no corroboren la hipòtesi de que amb el foment de la imatge de la dona com grup desfavorit, es dificulta l'arrelament de la conscienciació necessària del fet que la igualtat és beneficiosa per tots, homes i dones (escenari que en teoria és acceptat), donat que el professorat en la pràctica i per la seva experiència es mostra en general favorable a aquesta estratègia i no s'estableix relació causa-efecte amb el sorgiment de conductes de rebuig. En aquest sentit, hi ha certa discrepància del model teòric de coeducació i el model pràctic -des del meu punt de vista pot ser l'inici d'una evolució del model- donat que el professorat centra el model pràctic en la promoció del feminisme, la visibilització de les desigualtats i l'empoderament femení, i tot i que perceben l'existència d'oposició per part d'una minoria que apareix cada curs.

En educació ha hagut una evolució des del model tradicional de transmissió de sabers cap al model constructivista de construcció de significats, acord amb aquesta tendència la LOMLOE proposa generar situacions d'aprenentatge en context. En aquest sentit hi ha coincidència amb la percepció general del professorat que apunta a que l'alumnat identifica amb més facilitat les situacions de desigualtat, discriminació i/o violència si realitzen activitats interactives o en que es puguin posar en el paper.

6 CONCLUSIONS

En l'àmbit escolar és patent que es reproduïxen estereotips de gènere i, a més, recurrentment apareixen conductes de rebuig cap als aprenentatges en matèria d'igualtat. Aquestes conductes es perceben com aïllades i per manca de temps o de recursos no s'exploren, però, per una educació preventiva efectiva, han de ser tingudes en compte més enllà de l'avaluació amb nota numèrica: la formació en matèria d'igualtat no ha de ser un aprenentatge instrumental, ha de ser un aprenentatge

significatiu; una nota numèrica de 5 en una activitat per la igualtat és un indicador d'un futur maltractador que hem ignorat?

Les accions per l'assoliment de la igualtat de gènere no s'haurien de circumscriure a visibilitzar el masclisme, la violència i la desigualtat. L'enfocament actual de les polítiques d'igualtat continua invisibilitzant l'asimetria social, perpetuant l'androcentrisme (el privilegi de l'home), i tot i que aquest no impliqui necessàriament violència o masclisme, no implica, si més no, desigualtat? Històricament, la dona ha sigut considerada un home imperfecte i sembla que amb la tendència a la generalització de la formació androcèntrica, hem assumit aquesta consideració i basem les actuacions a assolir la "perfecció" masculina.

La transmissió de coneixements no ha de dependre de les creences de cadascú, de la mateixa manera que si s'ensenya matemàtiques l'alumnat no qüestiona el saber del professorat sinó que integren els coneixements, s'ha de poder transmetre sabers en valors. En aquest sentit, sembla haver-hi una manca de recursos en l'àmbit escolar per gestionar aquests ensenyaments.

Pel que fa al paper dels Mitjans de comunicació i formes d'entreteniment, ens fem ressò dels continguts "masclistes" (la LOMLOE 2022, proposa en matèria de coeducació una elaboració de continguts responsable) però la deriva de molts continguts "adreçats" a públic femení també ha pres un rumb romàntic (en el sentit de moviment cultural) promotor de referents improductius a efectes de resultats positius. Per exemple, recentment vaig participar en un cinefòrum del film *Una joven prometedor* que, en la meua opinió, dona una imatge romàntica de la lluita contra la violència que transforma la desgràcia en quelcom "atractiu", reforçant la idea positiva de la lluita com a finalitat i perpetuant la limitació de l'acció feminista.

L'estratègia d'empoderament implica la identificació d'un grup desfavorit al qual es fa partícip i corresponsable de l'adquisició de poder i autonomia. Aquest enfocament no correspon amb l'escenari teòric de cultura d'igualtat de gènere en què el grup desfavorit, així com l'afavorit (amb l'assoliment de la igualtat) som el conjunt de la societat, no només les dones. Per tant, cal posar en relleu l'equiparació dels valors de les persones i fer corresponsables i beneficiaris de l'obtenció a homes i a dones.

L'educació en matèria d'igualtat s'ha de fer extensiva a la promoció de la igualtat de drets, deures i valors, la proposta és allunyar-se dels patrons heretats circumscriu a visibilitzar el sexisme amb el qual poques persones s'identifiquen, i donar tant a nois com a noies la possibilitat de generar aprenentatges sobre la justícia social, els drets i els deures, mitjançant espais coeducatius on es treballi en cooperació per tal de desnaturalitzar actituds potencialment masclistes o sexistes. En aquests espais és necessari el model tradicional de transmissió de sabers experts per aconseguir que els nois i noies desenvolupin una capacitat reflexiva, és a dir, s'ha d'ensenyar a aprendre a aprendre.

7 AUTOAVALUACIÓ

El present treball és fruit de l'observació del meu entorn proper i la reflexió. Puc dir que estic satisfeta amb el tema que ha guiat l'elaboració del Treball, tot i que el resultat final no ha sigut exactament el que havia imaginat a l'inici; en la imaginació la magnitud de les tasques tenen una dimensió diferent, i també ara veig que potser no havia definit clarament la pregunta d'investigació, tot plegat ha resultat en un contingut menys concret del que pensava que seria, que abasta molts conceptes i, tanmateix, m'han quedat coses a dir.

Durant l'elaboració del marc teòric vaig ampliar bastant la revisió bibliogràfica perquè cada lectura em remetia a altres lectures i conceptes interessants, per tant, suposo que he de dir que pel que fa a la selecció de referències he tingut dificultats per limitar les cerques bibliogràfiques. També crec que, de vegades, m'he deixat emportar per l'esperit reivindicatiu perdent objectivitat en l'elaboració del marc teòric, així com, potser, en les conclusions.

A l'hora d'elaborar les enquestes he tingut dificultats particularment per l'enquesta adreçada al professorat, amb l'obtenció dels primers resultats vaig veure que no oferien informació valuosa per la meua investigació, cosa que no vaig saber preveure. Ho vaig solucionar elaborant les entrevistes, però ja anava justa de temps i van ser fetes amb poca planificació; tot i que estic bastant satisfeta amb el resultat de la part metodològica i interpretació de resultats.

El baix nombre de participants de la mostra limiten una generalització de les dades, m'hauria agradat una major participació perquè aquesta part del treball concretament ha suposat un input que m'ha connectat amb el procés d'elaboració, amb el sorgiment del corpus del treball.

M'hauria agradat poder elaborar una proposta de millora, però en aquest sentit, he de dir que potser no he distribuït adequadament la feina. M'han quedat moltes lectures en les que aprofundir, i no descarto continuar investigant sobre el tema perquè és un tema actual, necessari i que a més he vist que està en ple procés de transformació. En aquest sentit, des de la comissió de coeducació de l'institut on vaig fer les entrevistes, al que agraeixo la col·laboració prestada, es va mostrar interès per conèixer el resultat de la investigació, pot ser interessant saber si es pot continuar ampliant com aportació a un marc que orienti un model efectiu de coeducació.

Finalment, he tingut dificultats per elaborar la discussió i les conclusions, pel que fa a la meua capacitat de relacionar i contrastar els resultats amb el marc teòric, així com fer unes conclusions sintetitzades, tal com haurien d'haver sigut seguint les indicacions de la meua tutora, a qui vull agrair, d'altra banda, l'acompanyament que m'ha donat que no només ha sigut una guia sinó un important suport per mi.

8 REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Acevedo Huerta, E. J. (2010). La transmisión del androcentrismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje formales (II). *Temas Parala Educación. Revista Digital Para Profesionales de La Enseñanza*, 8.
- Aguilar Barriga, N. (2020). Una aproximación teórica a las olas del feminismo: la cuarta ola. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 5(2), 121.
<https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5387>
- Alcoff, L. (2002). Feminismo cultural vs. Post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista. *Debats*, 76.
- Artal Rodríguez, M. (2009). Construir el género, cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 27, 5–21.
- Bacqué, M.-H., & Biewener, Carole. (2016). El Empoderamiento, una práctica emancipadora. *El Empoderamiento : Una Acción Progresiva Que Ha Revolucionado La Política y La Sociedad*, 13–24. <https://ra.biblioteca.uoc.edu/prestatgeries/articles/protegits/02530/69133.pdf>
- Balash Domínguez, M., Montenegro Martínez, M., Reneses Botija, M., Cassián Yde, N., & Pons Rabasa, A. (2022). Psicología comunitaria y problemas sociales. In *Psicología comunitaria y problemas sociales* (Vol. 1). FUOC.
https://materials.campus.uoc.edu/daisy/Materials/PID_00294082/html5/PID_00294082.html?utm_source=meus_materials_app&utm_medium=campus&utm_campaign=multiformat

- Ballarín Domingo, P., & Iglesias Galdo, A. (2019). Feminismo y educación. Recorrido de un camino común. *Historia de La Educación*, 37(0), 37. <https://doi.org/10.14201/hedu2018373767>
- Betron, M. (2019). *Por qué el empoderamiento de las mujeres no terminará con la desigualdad de género*. Apolitical. <https://apolitical.co/solution-articulos/es/por-que-el-empoderamiento-de-las-mujeres-no-terminara-con-la-desigualdad-de-genero>
- Brizuela González, F. (2021). *Feminismos antirracistas para la acción social*. FUOC.
- Colás Bravo, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151–166.
- Ejea Mendoza, L. T., & Martínez Romero, C. O. (2022). Redes sociales digitales y violencia simbólica. Instagram y la imagen de la mujer. *Comunicación y Género*, 5(1), 25–37. <https://doi.org/10.5209/cgen.77845>
- Extremera, N., Mérida-López, S., & Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de La Educación. Monográfico Educación Socioemocional: Implicaciones Teóricas y Evidencias Científicas*, 2, 74–97.
- FAD. (2021). *Crece el porcentaje de chicos jóvenes (15 a 29 años) que niega la violencia de género o le resta importancia*. Notas de Prensa FAD. <https://www.fad.es/notas-de-prensa/crece-el-porcentaje-de-chicos-jovenes-15-a-29-anos-que-niega-la-violencia-de-genero-o-le-resta-importancia/>
- Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2009). Coeducación. Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos. *Temas Para La Educación. Revista Digital Para Profesionales de La Enseñanza*, 5.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3–20. <http://www.jstor.org/about/terms.html>.
- García-Granero, M. (2017). Deshacer el sexo. Más allá del binarismo varón-mujer. *Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 25, 253–263.
- González Pérez, T. (2018). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives, ISSN-e 1068-2341, Vol. 26, Nº. 1, 2018, 26(1)*, 1. <https://doi.org/10.14507/EPAA.26.2764>
- Gràcia Garcia, M., & Segué Morral, M. T. (2020). ¿El aprendizaje influye en el desarrollo humano? In *Psicología de la educación y de la instrucción* (Vol. 1). FUOC. https://materials.campus.uoc.edu/daisy/Materials/PID_00274960/html5/PID_00274960.html?utm_source=meus_materials_app&utm_medium=campus&utm_campaign=multiformat#w31aac11b7
- Instituto de la Mujer. (2022). *Coeducación en la LOMLOE*.
- Jayne Zaro, M. (2021). Diferencias entre grupos: sexo y edad. In *Guía de estudio de Psicología de las diferencias individuales* (3rd ed., Vol. 4). FUOC.

- https://materials.campus.uoc.edu/daisy/Materials/PID_00282090/html5/PID_00282090.html?utm_source=meus_materials_app&utm_medium=campus&utm_campaign=multiformat#w31aac11b9c29c21
- Lamas, M. (1996). LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE. *Revista de Educación y Cultura de La Sección 47del SNTE*, 8.
<http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>
- López Cortés, N. (2021). De mujeres y hombres: el androcentrismo en lo ambiguo. *Pragmalingüística*, 29, 272–279. <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/6623/8260>
- Maalouf, A. (1999). Mi identidad mis pertenencias. In *Identidades asesinas*.
- Ministerio de Igualdad. Dirección de diversidad Sexual y Derechos LGTBI. (2022). *Estudio sobre las necesidades y demandas de las personas no binarias en España*. www.igualdad.gob.es
- Miras Mestres, M., & Onrubia Goñi, J. (2020). Desarrollo personal y educación. In *Psicología del desarrollo I* (Vol. 2). FUOC.
https://materials.campus.uoc.edu/daisy/Materials/PID_00274908/html5/PID_00274908.html?utm_source=meus_materials_app&utm_medium=campus&utm_campaign=multiformat
- Moreno Hernández, A. (2014). El desarrollo durante la adolescencia. In *Psicología del desarrollo II* (Vol. 1). FUOC.
- Moreno Sardà, Am. (1986). *¿Sexismo o androcentrismo? El Arquetipo Viril*.
- Murelaga Ibarra, J. (2005). Breve reflexión de la sociedad tecnolozada actual Tecnología digital, individuo, globalización e Internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, 8(59).
<http://www.ull.es/publicaciones/latina/200502murelaga.pdf>
- Rebollo Catalán, M. Á., Piedra de la Cuadra, J., Sala, A., Sabuco Cantó, A., Saavedra Macías, J., & Bascón Díaz, M. (2012). La equidad de género en educación. Análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, 358, 129–152.
<https://idus.us.es/handle/11441/31370>
- Rebollo, M. A., García-Pérez, R., Piedra, J., & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521–546.
<https://www.researchgate.net/publication/236260547>
- Redondo Ranchal, I. (2008). La coeducación en nuestro sistema educativo. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 13.
- Sales Gelabert, T. (2017). Crítica y teoría feminista; por una nueva agenda feminista. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, 20, 179–191.
- Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, 29, 91–102. <https://docplayer.es/8545615-El-androcentrismo-cientifico-el-obstaculo-para-la-igualdad-de-genero-en-la-escuela-actual.html>
- Sánchez Torrejón, M. B., Álvarez Balbuena, A., & Escribano Verde, M. (2021). Logros y desafíos de la (co)educación: un camino violeta por recorrer. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed N.09*

(2021) 145-159, 9, 145–159.

https://doi.org/10.25267/REV_ESTUD_SOCIOEDUCATIVOS.2021.I9.10

UNESCO. (2022, March 25). *Combatir los prejuicios y estereotipos de género en la educación y mediante esta*. <https://www.unesco.org/es/articulos/combatar-los-prejuicios-y-estereotipos-de-genero-en-la-educacion-y-mediante-esta>

Valdivia-Moral, P., Alonso Roque, J. I., Sánchez Pato, A., & Zagalaz Sánchez, M. L. (2013). La experiencia docente en coeducación del profesorado de Educación Física. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 17(2), 385–399.
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev172COL9.pdf>

Zacarés González, J. J., Iborra Cuéllar, A., Tomás Migu el, J. M., & Serra Desfilis, Em. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y la adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316–329.

Zambrini, L., & Iadevito, P. (2009). Feminismo filosófico y pensamiento post-estructuralista: teorías y reflexiones acerca de las nociones de sujeto e identidad femenina. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, 0(2), 162–180. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/7/448>

9 ANNEXOS

